Educación

Philip W. Jackson

Práctica de la enseñanza



Amorrortu editores

Práctica de la enseñanza

Philip W. Jackson

Amorrortu editores
Buenos Aires - Madrid

Colección *Agenda educativa*. Directora: Edith Litwin
The Practice of Teaching, Philip W. Jackson

Traducción: Gloria Vitale

Primera edición en castellano, 2002; primera reimpresión, 2012

www.amorrortueditores.com

Queda hecho el depósito que previene la ley n° 11.723

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 978-950-518-822-2
ISBN 08077-2810-1, Nueva York, edición original

Jackson, Philip W.
Práctica de la enseñanza.- 1ª ed., 1ª reimp. - Buenos Aires : Amorrortu, 2012.
192 p. ; 23x14 cm.- (Agenda educativa/Edith Litwin)

Traducción de: Gloria Vitale

ISBN 978-950-518-822-2

1. Educación. I. Vitale, Gloria, trad. II. Título.
CDD 370

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en enero de 2012.

Tirada de esta edición: 1.500 ejemplares.

A Rose Babboni, Cora Stevens, Edith Siddons, Theresa Henzi, Nellie Campbell, Ester Bovard, Harold Wilson, Helen Walker, Arthur Jersild, Irving Lorge y Millie Almy, todos ellos docentes a los que recuerdo con gratitud y afecto.

«En opinión de los necios es una tarea humilde, pero en realidad es el más noble de los oficios.»

Erasmo

Indice general

Agradecimientos

La versión inicial de todos los capítulos de este libro, con excepción del último, fue posible gracias a un subsidio otorgado por la Spencer Foundation. Tengo una especial deuda de gratitud con H. Thomas James, anterior presidente de esa Fundación, por su paciencia y su comprensión. No sólo me concedió mucho más tiempo del inicialmente previsto para terminar el manuscrito, sino que también me permitió desviarme tanto de mi propuesta original que el producto final apenas se asemeja a lo que me proponía hacer en un comienzo. ¡Ojalá los directores de todos los organismos patrocinadores fueran tan tolerantes y sagaces!

Los borradores de la mayoría de los capítulos fueron leídos y criticados por Marie Schilling y Michael Smith. Si bien sus perspicaces comentarios fueron una enorme ayuda, asumo la plena responsabilidad por cualquier insuficiencia o imperfección que haya subsistido en el manuscrito.

Anteriores versiones de los capítulos 2 y 5 se presentaron como conferencias, el primero en una reunión anual de la John Dewey Society y el segundo como una R. W. B. Jackson Memorial Lecture pronunciada en el Ontario Institute for the Study of Education. Agradezco a ambas organizaciones la oportunidad de presentar en público esos materiales. El capítulo 6 es una versión actualizada del discurso vicepresidencial que pronuncié ante la División B de la American Educational Research Association durante la reunión anual realizada en Chicago en 1985.

Por último, quiero agradecer a Martha Harris y a Yvette Courtade por dar los toques finales al manuscrito, cuando supervisaron su transición del disquete al texto impreso. Su gran minuciosidad les permitió detectar muchos errores menores que yo había pasado por alto. El producto final es notoriamente mejor de lo que habría sido sin su aporte.

Introducción

Los seis capítulos de este libro fueron escritos como ensayos independientes a lo largo de varios años y en un orden un tanto diferente del presentado aquí. Por lo tanto, no guardan la misma coherencia que tendrían los pasos de una argumentación, y lo que en ellos se relata no tiene la fluidez propia de una narración cuyas partes siguen una cronología establecida. En cambio, son como paseos solitarios a través de un amplio campo discursivo, seis itinerarios de viaje cuyas rutas a menudo se cruzan o corren paralelas por un largo trecho antes de volver a separarse y seguir su propio trayecto.

Como compilación, sin embargo, los capítulos están unificados, más allá del hecho evidente de que todos se refieren a algún aspecto de la enseñanza. Por un lado, comparten el mismo espíritu. En todos ellos la enseñanza es tratada con respeto, lo que equivale a decir que se la trata como algo importante, una actividad que deben tomar en serio no sólo quienes la practican sino todo el mundo. Esto no significa que la postura asumida sea acrítica de lo que dicen y hacen todos los docentes, sino que las críticas que se formulan apuntan en especial a quienes cometen el error de menospreciar a los docentes y la enseñanza, ya sea a sabiendas o por ignorancia.

Otra cosa que da unidad a los capítulos y no demasiado alejada de la actitud de respeto antes mencionada, es la convicción de que la enseñanza es más complicada de lo que cree la mayoría de la gente, incluyendo —por extraño que parezca— a muchos docentes. Por qué tantas personas tienen esa visión de la enseñanza es la cuestión central abordada en el capítulo 1; nuestra respuesta es que una concepción demasiado simplificada de lo que los docentes deben saber sobre su oficio se basa en unos pocos supuestos clave cuya validez es muy discutible. A lo largo de todo el libro

aparecerán cuestiones similares relacionadas con la engañosa simplicidad de la enseñanza.

En el capítulo 2, esas cuestiones nos llevan a examinar el pensamiento de William James sobre los docentes y la enseñanza, y a preguntarnos qué lo llevó a adoptar ese punto de vista. Esto adquiere especial interés ante la comprobación de que James no hacía totalmente públicas sus verdaderas opiniones sobre los docentes, una precaución que, como se verá, tenía buenas razones para tomar. Por otra parte, su propia técnica como conferencista revela que James sabía más de lo que admitía sobre la enseñanza.

En el capítulo 3 se abordan algunas de las incertidumbres enfrentadas por los docentes, que también suelen ser más grandes de lo que generalmente se cree. El empleo de determinadas técnicas para superarlas, como hacer preguntas en clase o tomar pruebas al final de un curso, se analizará con miras a determinar no sólo en qué medida sirven para resolver la incertidumbre, sino también qué otras consecuencias pueden tener, susceptibles de inducir a los docentes a no aplicarlas. El propósito de este análisis no es aconsejar a los docentes qué deben hacer con respecto a las preguntas en clase y las pruebas, sino comprender por qué muchos de ellos no emplean estas técnicas tan a menudo como podrían hacerlo. Esta aparente omisión hace que sean considerados irresponsables o irracionales (o ambas cosas) por los actuales partidarios de la «responsabilidad educativa» y de otras prácticas destinadas a garantizar la objetividad de lo que comúnmente se llama los «resultados» de la educación.

En el capítulo 4 se trata la complejidad de la enseñanza desde un punto de vista muy distinto. A tal efecto, nos preguntamos si es posible definir la enseñanza de una vez y para siempre. En otras palabras, ¿podemos estar totalmente seguros de si una persona está o no enseñando por la vía de comparar lo que hace con alguna definición estandarizada de lo que implica la enseñanza? Me adelanto a la argumentación que presentaré en ese capítulo para reconocer aquí que a ambas preguntas respondo que no; pero esa breve respuesta no hace justicia a la complejidad del tema, ni nos da el más leve indicio de lo entretenido que puede ser a veces el proceso de especular sobre esas cuestiones, como tuve oportunidad de descubrirlo.

Las cuestiones centrales del capítulo 5 se refieren a la idea del progreso en relación con la enseñanza. Nos preguntamos si esta ha mejorado con los años y, en tal caso, si cabe esperar que continúe mejorando. También estas cuestiones resultan ser más complejas de lo que muchos creen. Lo son, en parte, debido a la dificultad habitual para establecer parámetros de progreso, y a la tarea igualmente difícil, si no imposible, de proyectar tendencias pasadas y presentes a un futuro desconocido.

Pero la tarea se vuelve aún más compleja por la presencia, dentro de la profesión docente, de dos tradiciones opuestas, cada una de las cuales procura preservar su propia definición de lo que es la enseñanza y del rumbo que debe tomar. Estas dos tradiciones, que en el capítulo 5 denominamos «conservadora» y «liberal», están tan entrelazadas a lo largo de la historia de la enseñanza, así como a lo largo de la historia de los asuntos humanos en general, que es prácticamente imposible rastrear las idas y vueltas de cada una de ellas. De hecho, hasta es difícil denominarlas, pues cada tradición es tan multifacética que responde a diversos nombres, ninguno de los cuales resulta adecuado para la totalidad.

Hacia el final de la obra, el capítulo 6 aborda frontalmente esta causa esencial de la complejidad de la enseñanza: su aparente dualidad. Para ello, procuramos describir con más detalle que en el capítulo 5 las dos perspectivas predominantes en el pensamiento y la práctica de la educación. Luego procedemos a explorar la relación entre ambas. Una vez más, nuestro objetivo no es indicar a los docentes y a otras personas cómo deben pensar y actuar, sino esbozar las alternativas aparentes y después preguntarnos si, y en qué caso, debemos elegir entre ambas.

Por último, ¿para quién es este libro? Está destinado a las personas a quienes les importa la enseñanza, y me gustaría creer que esto nos incluye a todos. Pero espero que sus principales lectores sean los docentes en actividad —dentro y fuera de las escuelas, colegios y universidades— más sus futuros colegas, aquellos que aspiran a incorporarse a esta noble profesión, ya sea hoy o en los años por venir.

1. Acerca de saber enseñar

¿Qué deben saber los docentes sobre la enseñanza? ¿Qué conocimiento es esencial para su trabajo? ¿Hay mucho que aprender o sólo un poco? ¿Es fácil o difícil? ¿Cómo se genera y confirma ese conocimiento? De hecho, ¿cabe siquiera llamarlo conocimiento, en el sentido estricto del término? ¿No es gran parte de lo que guía los actos de los docentes tan sólo una cuestión de opinión, por no decir de absoluta adivinación? Pero aun si así fuera, ¿qué pasa con el resto? Si *algo* de lo que dicen saber los docentes sobre la enseñanza merece considerarse un conocimiento (y difícilmente alguien se atreva a negarlo), ¿qué puede decirse de su adecuación? ¿En qué medida es completo? ¿Queda mucho por descubrir o los mejores docentes de hoy en día ya saben la mayor parte de lo que puede aprenderse? Y ya sea que la mayor parte se conozca totalmente o todavía esté por descubrirse, ¿qué sería necesario agregar a ese conocimiento a fin de preparar al docente para su trabajo? En otras palabras, ¿existe en la enseñanza algo más que la hábil aplicación de la llamada pericia técnica [*know-how*]? Y en tal caso, ¿de qué podría tratarse?

Este torrente de preguntas, al que fácilmente podrían agregarse otras similares, tiene que ver con la forma y el contenido de lo que aquí denominaremos los requerimientos epistémicos de la enseñanza. El adjetivo calificativo, *epistémicos*, sirve para separar un conjunto de requerimientos ocupacionales —los relativos a los conocimientos que deben poseer los docentes— de otros que, como alternativa, podrían concitar la atención de quien procure comprender la tarea de enseñar en su totalidad. (Entre otras exigencias, se contarían el conocido costo emocional que puede tener la tarea docente en ciertas circunstancias, el desgaste de energía física que impone a quienes la ejercen, la expectativa de que los docentes encarnen los ideales de la sociedad, etc.)

Más específicamente, las preguntas planteadas al comienzo de este capítulo se refieren a los requerimientos epistémicos de la enseñanza *como método*, como un modo de hacer las cosas, más que a una serie adicional de exigencias, también de índole epistémica, que surgen de la necesidad del docente de dominar el material que enseña. Los dos tipos de conocimiento —el de los métodos y el de los contenidos didácticos— están sin duda relacionados, como indica el sentido común, pero de ninguna manera son sinónimos, según veremos muy pronto.

Las cuestiones atinentes a la pericia metodológica, en contraste con el conocimiento de la materia, no siempre son las que los docentes tienen más presentes cuando emprenden su trabajo, pero rara vez quedan totalmente de lado. Por otra parte, todo docente tiene que haber contestado, al menos en forma parcial y provisoria, la más importante de esas preguntas: ¿qué necesitan saber los docentes para poder enseñar? De esto no cabe duda, pues de lo contrario habrían quedado detenidos al comienzo y la actividad que llamamos enseñanza ni siquiera se habría puesto en marcha.

Por lo tanto, podemos partir de la base de que todos los docentes tienen *alguna* idea de lo que entraña la enseñanza en materia de método, junto con *alguna* noción acerca de la procedencia de ese conocimiento. Pero esto no es algo privativo de los docentes. En efecto, si la única condición para otorgar a una persona el crédito de haber tomado en cuenta los requerimientos epistémicos de la enseñanza fuera el mero hecho de haber reflexionado de vez en cuando sobre estas cuestiones, casi todo el mundo debería recibirlo. Considerando el papel que tiene la enseñanza en nuestra vida, es fácil ver por qué esto es así.

Como es muy evidente, actualmente en los Estados Unidos casi todos vamos a la escuela desde que tenemos alrededor de cinco años. A partir del primer día de esa experiencia, comenzamos a acumular conocimientos sobre los docentes y su trabajo. Para el momento en que completamos nuestra escolaridad, hemos tenido miles de contactos cara a cara con docentes. Esa prolongada relación, que da por resultado lo que podría llamarse un «sentido escolar», lleva a muchos a creer que también ellos, aun sin ser docentes («téngalo en cuenta», podrían puntualizar), tienen una idea bastante

clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Pueden llegar incluso a alegar que ellos mismos serían capaces de enseñar bien, si tan sólo se lo propusieran.

Por otra parte, aun cuando la escolaridad formal es sin duda la principal fuente de esas nociones, no es de ningún modo la única. La enseñanza, como todos descubrimos desde muy pequeños, no está confinada a las escuelas. La encontramos en todo tipo de ámbitos: el hogar, la calle, las iglesias y sinagogas, los consultorios médicos y la plaza, por nombrar sólo algunos. En consecuencia, nuestro conocimiento acumulativo de lo que se necesita para ser un docente se deriva de muchas clases diferentes de experiencias con docentes de distintos tipos.

Cada uno de estos contactos con un docente en acción nos proporciona un atisbo, aunque unilateral, de lo que es la enseñanza. En el caso de la mayoría de la gente del mundo actual, ese atisbo, repetido una y otra vez y sin interrupción a través de los años, es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo.

Sin embargo, pese a la ubicuidad de la enseñanza como actividad, no hay uniformidad de opiniones acerca de ella. Así, aunque prácticamente cualquiera podría creer que tiene la respuesta a la mayoría de las preguntas planteadas al comienzo de este capítulo, sería totalmente errado decir que todos concuerdan acerca de cuáles deben ser esas respuestas. Por el contrario, en lo que concierne a la enseñanza y a lo que ella implica, lo que prevalece no es la coincidencia sino la discrepancia.

En respuesta a nuestras preguntas iniciales, algunas personas sostienen que hay mucho por aprender sobre la enseñanza; otras dicen que hay muy poco. Algunos argumentan que lo que hace falta saber se aprende fácilmente, en tanto otros afirman que es una ardua tarea. La enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica, según algunos; hay mucho que aprender de antemano, dicen otros. Y así siguiendo. Casi invariablemente surgen marcadas diferencias de opinión cada vez que se habla de la enseñanza, ya sea en la mesa familiar o en un foro público.

Además, comprobamos que quienes discrepan sobre estos temas no siempre se dividen en dos bandos definidos,

con los docentes de un lado y quienes no lo son del otro, aunque este tipo de división no es inusitada. Sucede que los docentes suelen discrepar entre ellos acerca de la enseñanza y cuáles son sus exigencias en materia de conocimiento, tanto como las personas que nunca han enseñado. En efecto, algunas de las discrepancias más marcadas, a juzgar por las fuentes y la cantidad de las quejas actuales sobre nuestras escuelas públicas y su funcionamiento, parecen separar a los docentes que trabajan en un nivel de escolaridad —institutos terciarios y universidades— de los que ejercen en otro nivel —escuelas primarias y secundarias—. Por qué esto es así, por qué hay puntos de vista divergentes sobre lo que deben saber los docentes y por qué los docentes mismos discrepan unos con otros sobre estos temas son preguntas cuyas respuestas requieren una delimitación de la frontera entre el sentido común y el conocimiento especializado.

I

Una de las primeras cosas a observar es cuántos tipos de docentes existen. Dejando de lado la gran cantidad de docentes no profesionales (como la mayoría de los padres, por ejemplo), aún nos queda una impresionante variedad de tipos; los principales son muy conocidos.

Para empezar, todos estamos familiarizados con la práctica de clasificar a los docentes según el nivel de enseñanza en que trabajan. Las categorías más difundidas son las de maestros jardineros, maestros primarios, docentes secundarios y docentes universitarios (muchos llaman profesores a estos últimos). También es habitual referirse a los docentes mencionando la materia que enseñan. Casi todos estamos al tanto de que hay profesores de dicción, de física, de economía doméstica, de latín, de educación física y de una infinidad de materias más. La lista completa de estos títulos descriptivos contendría casi tantas entradas como divisiones existen en el ámbito del conocimiento humano.

Además hay muchos individuos, tanto dentro como fuera de las categorías mencionadas, que no siempre se autodenominan docentes, pero que lo son. Entre ellos se incluyen los tutores, preceptores, entrenadores, capacitadores, con-

sejeros, conferencistas, oradores, asesores profesionales y conductores de debates. Un subgrupo especial es el que componen los sacerdotes, predicadores y rabinos en su rol de educadores, para no mencionar a los gurúes y varios otros santones. También hay que incluir a los guías de montañismo, los entrenadores de animales, los coordinadores de excursiones, algunos conductores de programas de televisión y los organizadores de actividades recreativas en los centros de vacaciones.

El cometido de muchas de estas personas no se limita a la enseñanza, es cierto, pero su trabajo tiene carácter pedagógico. Por lo tanto, la diversidad de los individuos a quienes corresponde llamar docentes o, para ser más precisos, docentes *profesionales*, es sin duda muy grande. Los ejemplos van desde la ecónoma de la televisión Julia Child hasta el profesor de neurocirugía de la facultad de medicina cercana; desde la señora que enseña arreglos florales en la sede barrial de la Asociación Cristiana de Jóvenes los sábados por la tarde, hasta el catedrático visitante del Departamento de Paleontología de la Universidad de Harvard. Siendo así, es razonable conjeturar que la divergencia de opiniones respecto de los requerimientos epistémicos de la enseñanza tal vez guarde relación con la variedad existente dentro de la propia ocupación. Hay tantas clases de docentes y tantas situaciones de enseñanza distintas que no cabe esperar una uniformidad en este ámbito. Aun sin considerar algunos de los ejemplos exóticos que mencionamos, es de esperar que haya una considerable variación en cuanto a lo que necesitan saber sobre la enseñanza docentes de materias muy diferentes que trabajan en medios muy dispares.

Teniendo en mente esas diferencias, preguntémonos ahora: ¿podemos decir algo acerca de los requerimientos epistémicos de la enseñanza basándonos únicamente en lo que sabemos respecto de las personas que llegan a distintas ramas de la docencia en nuestra sociedad actual y en el pasado? El conocimiento corriente sobre estas cuestiones nos aporta dos observaciones interrelacionadas, cada una de las cuales atañe en forma directa a la serie de preguntas con las que empezamos.

La primera observación es que la enseñanza formal de la pedagogía *per se* es impartida casi siempre, aunque no ex-

clusivamente, a las personas que se capacitan para ser docentes primarios o secundarios. Esto no sólo es cierto hoy en día sino que lo ha sido desde hace bastante tiempo, quizá desde que existe dicha capacitación.

Los estudiantes que se preparan para enseñar en el nivel terciario y universitario rara vez cursan materias didácticas durante su carrera. La mayoría de ellos tampoco recibe ninguna capacitación, dentro de sus propios departamentos académicos, respecto de cómo enseñar la materia en la que se están especializando. Lo mismo sucede con muchos si no con casi todos los docentes que trabajan en medios ajenos a las escuelas. También en este caso es poco probable que hayan realizado algún estudio formal de métodos de enseñanza.

La ecónoma de la televisión Julia Child, por ejemplo, seguramente no ha tomado ningún curso de lecciones de cocina, ni mucho menos sobre cómo enseñar en general. Y su caso no constituye una excepción. Lo mismo sucede con el neurocirujano de la facultad de medicina, quien con toda probabilidad nunca ha estudiado formalmente la pedagogía de su propia disciplina. Otro tanto ocurre con la señora que enseña arreglos florales en la Asociación Cristiana de Jóvenes y con el catedrático visitante del Departamento de Paleontología de Harvard. Es improbable que alguno de ellos haya aprendido a enseñar de un modo organizado y deliberado.

Aún resta explorar el significado de esta falta de estudios formales en relación con los requerimientos epistémicos de la enseñanza, pero no cabe duda de que significa algo. Al tratar de entender su significación, no debemos pasar por alto el hecho de que los docentes de nivel terciario y universitario gozan de un status más elevado en la opinión pública general (y también en la opinión de los educadores, podríamos acotar) que los docentes de los niveles inferiores de enseñanza. Esta diferencia se refleja asimismo en la remuneración que perciben unos y otros.

La segunda observación respecto de la capacitación o la falta de capacitación de los docentes en su oficio se refiere al hecho de que aun en el caso de quienes ejercen en los niveles primario y secundario, la capacitación formal en pedagogía es un requisito relativamente nuevo. Hasta hace poco tiempo —unos cien años, aproximadamente— había muy pocos

institutos de formación docente como los que conocemos hoy. Y los libros sobre pedagogía eran escasos. En las generaciones pasadas, los individuos acometían la empresa de enseñar a los jóvenes basándose exclusivamente en la solidez de lo que ellos mismos habían aprendido en la escuela, muchas veces antes de completar el equivalente al último año de la enseñanza secundaria actual, y sin contar con nada que se aproximara al tipo de capacitación para la tarea que se brinda en un instituto de profesorado actual y hasta en muchas facultades de humanidades.

Esta situación es similar a la de muchas otras ocupaciones y profesiones. Toda clase de oficios y aptitudes profesionales que ahora se enseñan en distintos tipos de instituciones educativas se aprendían antes en la práctica, ya fuera de manera independiente, a través de un proceso de ensayo y error, o dependiente, mediante algún sistema de tutoría. Muchos de ellos aún se aprenden de ese modo.

Para enseñar en una escuela, en cambio, al igual que para ejercer el derecho, la medicina y casi todas las demás profesiones u oficios, actualmente se requiere, como norma, haber realizado un curso de capacitación, por lo general de varios años, en un instituto o universidad. Pero en el caso de la enseñanza, a diferencia de la mayoría de las otras profesiones, las pautas del pasado aún subsisten aquí y allá. En nuestras escuelas autónomas privadas, tanto religiosas como laicas, todavía hay una considerable cantidad de docentes primarios y secundarios que no han hecho ningún curso oficial de pedagogía. Estos docentes «sin formación», si así cabe llamarlos, no son hoy tan numerosos como antes, es verdad, pero hay indicios de que su número podría aumentar si se materializa la escasez de docentes prevista para los próximos años. Sea como fuere, el mero hecho de que existan implica un desafío permanente a todas las disposiciones que establecen qué cursos deben aprobar los docentes de la escuela pública para recibir un título habilitante. También debemos introducir aquí otra observación sobre el status, pues es un hecho que muchas de las escuelas que siguen contratando docentes sin capacitación pedagógica formal están consideradas entre las mejores del país.

Por lo tanto, todos los criterios que se propongan acerca de lo que necesitan saber los docentes para hacer su trabajo se enfrentan, desde un principio, con una doble paradoja.

En primer lugar, hay que tomar en cuenta el hecho un tanto desconcertante de que los docentes más prestigiosos de nuestra sociedad —los que trabajan en institutos terciarios y universidades— dedican menos tiempo al estudio formal de la enseñanza que sus menos respetados colegas de las escuelas primarias y secundarias. En efecto, quienes podrían considerarse las «estrellas» de la profesión docente, los más distinguidos conferencistas y catedráticos del mundo desde Sócrates en adelante, rara vez han estudiado el proceso de enseñar de un modo formal.

Tras encarar ese conjunto de circunstancias, quienes sostienen que los docentes deben hacer algunos cursos de pedagogía antes de comenzar a enseñar también deben enfrentar el hecho adicional de que incluso en los niveles inferiores de escolaridad, algunos docentes primarios y secundarios —y a menudo los de las mejores escuelas— parecen arreglárselas perfectamente bien sin ninguna capacitación formal. Además, la historia revela que todos los docentes estaban similarmente «discapacitados» en un pasado no muy remoto, y también ellos salían adelante. ¿Qué conclusión podemos sacar de esto? ¿Cómo deben interpretarse esos hechos?

Desde el punto de vista de la formación docente en general, la interpretación más severa de los hechos mencionados es que representan una acusación generalizada de toda la iniciativa. «¿Qué valor pueden tener esos programas», se preguntará quien así interprete los hechos, «cuando justamente los docentes que trabajan en algunas de nuestras mejores escuelas y los que enseñan las materias más avanzadas y complejas en nuestros institutos y universidades son quienes parecen arreglárselas muy bien sin ellos? Si entre todos los docentes, estos en particular —la flor y nata de la profesión, podría decirse— pueden prescindir de los cursos formales sobre cómo enseñar esto o lo otro, ¿por qué no podrían hacer lo mismo los demás? Los únicos impedimentos parecen ser la habilitación y otros requisitos legales, la mayoría de los cuales tienen la sospechosa apariencia de ser formas de protección laboral para el grupo dominante».

Este tipo de crítica es bastante común en los círculos académicos en general y lo ha sido desde hace algún tiempo. En el próximo capítulo veremos cómo se expresó a principios de siglo en la correspondencia y los escritos de un académico

tan ilustre como William James, de la Universidad de Harvard. Pero por ahora nos bastará con hacer una breve puntualización sobre el alcance de la crítica.

Aunque el blanco principal de nuestro hipotético crítico es sin duda esa denostada categoría de educadores conocida como «capacitadores de docentes» o «maestros de maestros» (esta última expresión suele emplearse con intención burlona), el impacto de la crítica no recae sólo sobre ellos. Pese a no ser su primer blanco, también los docentes primarios y secundarios entran en la misma bolsa, en la medida en que se los asocia a una empresa educativa de dudoso valor.

Esta es la forma más severa de interpretar el hecho de que hay incontables docentes sin capacitación que trabajan en institutos terciarios y universidades, y en muchas buenas escuelas privadas de todo el país. Sin duda es una interpretación incompleta, dada su brevedad. Pero aun siendo breve, debería bastar como una descripción reconocible de lo que efectivamente piensan algunas personas. Nadie sabe cuántas, pero es muy probable que sean bastantes.

Como comentario sobre los requerimientos epistémicos de la enseñanza, esa manera de pensar tiene varias deficiencias importantes. La primera es que, en el mejor de los casos, aborda esos requerimientos de un modo indirecto. A partir de la observación de que muchos docentes parecen arreglárselas muy bien sin tener una capacitación formal, se concluye que todos o la mayor parte del resto podrían hacer lo mismo. Pero el hecho de que algunos docentes puedan prescindir de la capacitación formal no nos dice nada respecto de lo que necesitan saber los docentes en general. No constituye una prueba, por cierto, de que haya poco que aprender acerca de cómo enseñar. Su única indicación directa es que, al parecer, no todo el mundo necesita tomar cursos sobre el tema de la enseñanza (y tampoco, quizá, leer libros sobre ese tópico) a efectos de desempeñarse razonablemente bien en el aula. Cuáles son los docentes que pueden prescindir de esa capacitación y cuáles los que no pueden hacerlo, es una cuestión que esos hechos no indican. También dejan abierta la posibilidad de que se aprenda a través de la experiencia directa, del intercambio informal con colegas, y demás. Desde luego, la gente que invoca esos hechos suele hacerlo con el fin de refutar la idea de que los docentes necesitan saber mucho acerca de cualquier cosa, al

margen de la materia que enseñan. Por lo tanto, los hechos se esgrimen para *insinuar* que en realidad hay poco que aprender sobre la enseñanza. Pero esta insinuación, como todas, no llega a afirmar lo que quienes la emplean quieren hacer concluir a los demás. De este modo, como argumento para rebatir la tesis de que hay mucho que aprender sobre la enseñanza, las observaciones sobre la cantidad y calidad de los docentes sin capacitación dejan mucho que desear.

La segunda deficiencia de esas observaciones es que pasan por alto el fenómeno de la enseñanza *malograda* y sus causas. La cuestión aquí es que, si aprender a enseñar es realmente tan simple como parecerían indicar los datos mencionados, ¿por qué algunas personas no logran hacerlo? Existen muchas maneras de responder a esta pregunta sin introducir nociones epistémicas —podría sostenerse, por ejemplo, que los malos docentes sufren de algún déficit emocional—, pero hasta tanto ese fenómeno no se aborde frontalmente y se descarte la alternativa epistémica, subsiste la fuerte posibilidad, mal que les pese a quienes piensan que hay poco por aprender sobre la enseñanza, de que la mejor explicación para el fracaso de muchos docentes sea, simplemente, que carecen de pericia técnica.

Dejando de lado estas y otras deficiencias, aún nos quedan por tratar los hechos en que se basa la crítica. A fin de evitar interpretarlos de un modo que deje malparados los programas de formación docente e, indirectamente, a los docentes que los cursan, debemos buscar otras explicaciones. Una de las preferidas por los capacitadores de docentes que se molestan en abordar la cuestión parte de la idea de que los docentes con poca o ninguna capacitación pueden tener ciertas cualidades compensatorias que les permiten contrarrestar su carencia.

John Dewey, por ejemplo, apoyaba este punto de vista. Reconocía que algunos maestros «transgreden todas las leyes conocidas y establecidas por la ciencia pedagógica».[1] ¿Qué convierte en eficaces a esos docentes? Esto se debe, explicaba Dewey, a que «ellos mismos están tan pletóricos de la ciencia de la indagación, son tan sensibles a todos los signos de su presencia o ausencia, que no importa lo que hagan

[1] Reginald D. Archambault, *John Dewey on Education* (Nueva York: Random House, 1964), pág. 330.

ni cómo lo hagan, logran despertar e inspirar una actividad mental alerta e intensa en aquellos con quienes entran en contacto».[2]

Por consiguiente, Dewey sostenía que un fuerte «espíritu de indagación» podía compensar la falta de conocimientos pedagógicos. Partiendo de la misma lógica subyacente, otras teorías explicativas han atribuido un papel similar a ciertas cualidades, como el entusiasmo y la empatía.[3] El argumento esencial de esta línea de razonamiento es, en una palabra, que existen docentes «natos», con tanta habilidad que se desempeñan instintivamente bien en una situación de enseñanza o, como expresa Dewey, se comportan de manera tal que compensan cualquier otra cosa que pudieran hacer mal. Estos docentes naturalmente dotados, se nos dice, son los que salen adelante y hasta se destacan sin haber recibido ninguna capacitación formal.

El principal problema de todas estas teorías *post hoc* radica en su circularidad. Partimos de la observación de que algunos docentes parecen estar desempeñándose muy bien sin tener capacitación, y explicamos esa «anomalía» atribuyéndoles ciertas facultades o dones especiales. ¿Cómo sabemos que los tienen? Porque observamos que hacen las cosas bien pese a su falta de formación. Podemos evitar esta deficiencia lógica si somos lo bastante cuidadosos, pero eso requiere una verificación independiente de las hipótesis explicativas, precaución que rara vez toman quienes, como Dewey, plantean sus puntos de vista no como hipótesis, sino como hechos establecidos.

Otro problema relativo a estas teorías de la compensación es que habitualmente se proponen para explicar casos especiales, mientras que el fenómeno de los docentes sin capacitación formal, al menos en los institutos y universidades, es la regla y no la excepción. A no ser que estemos dispuestos a considerar la posibilidad de que *todos* o casi todos esos docentes estén dotados de uno o más de esos talentos especiales que compensan, según se cree, la falta de forma-

[2] *Ibid.*

[3] Véase, por ejemplo, Barak Rosenshine, «Objectively measured behavioral predictors of effectiveness in explaining», en Ian Westbury y Arno Bellak, eds., *Research into Classroom Processes* (Nueva York: Teachers College Press, 1971), págs. 51-98.

ción, las teorías mencionadas no cubrirán suficiente terreno como para resultar satisfactorias.

Pero el problema más grave es que todas ellas parten de un supuesto no comprobado: ¿realmente existen, como sostenía Dewey, «leyes conocidas y establecidas por la ciencia pedagógica»? Y si es así, ¿cuáles son? De hecho, ¿existe algo que pueda llamarse «ciencia pedagógica»? Dewey debe haber creído en su existencia, o no habría usado la expresión. Pero, ¿acertaba? Es notorio que esa denominación no se emplea mucho en la actualidad. ¿Por qué no? La explicación más sensata que se me ocurre es que resulta pretenciosa cuando se la utiliza para describir lo que hoy podemos decir con seguridad acerca de cómo enseñar. Pero si aún no se ha llegado a una ciencia pedagógica, ¿es razonable esperar que ello se logre algún día?

Estas preguntas empiezan a parecer sospechosamente similares a aquellas con las que comenzamos, y de hecho lo son. Nos hacen volver al cometido principal de establecer qué deben saber los docentes y dónde pueden obtener ese conocimiento. Pero ahora debemos hacerlo a la luz de las observaciones que se han planteado sobre los docentes no formados, sin apresurarnos a aceptar ninguna de las conclusiones hasta ahora propuestas: que en realidad no existe un conocimiento pedagógico (ni nada que se le parezca), y que ese conocimiento, de índole científica y con una estructura sujeta a leyes, no sólo existe sino que debe ser dominado por todos los aspirantes a docentes, salvo quizás una pequeña cantidad de individuos con dotes especiales.

II

Volvamos a empezar, aceptando esta vez uno de los supuestos en que se basan muchos de quienes desestiman la importancia de la capacitación pedagógica: que el conocimiento exigido para enseñar apela en gran medida al sentido común. Concedamos que esto es cierto. Tal vez parezca que hacemos una concesión demasiado grande a los enemigos del concepto del conocimiento pedagógico, pero pronto advertimos que no es así cuando consideramos que lo mismo podría decirse de la mayoría de las actividades huma-

nas. En efecto, si nos detenemos a pensarlo, de inmediato nos damos cuenta de que el sentido común, sumariamente definido como el conocimiento que se adquiere en el proceso de vivir, es esencial para la realización de todo lo que hacemos.

El sentido común no sólo nos sirve de guía para la acción en todas nuestras iniciativas, sino que también nos aporta, por intermedio del lenguaje, los conceptos y categorías que hacen inteligible la realidad. Da significado a la experiencia. Nos habla con autoridad, tanto en términos descriptivos como prescriptivos, indicándonos no sólo lo que *es*, sino también lo que *debería ser* con respecto a todo tipo de cosas y situaciones.[4] Dado el papel vital que cumple en todos los asuntos humanos, no debe sorprendernos que el sentido común también sea crucial para la enseñanza.

¿Qué dicta el sentido común a los docentes? ¿Qué les sugiere hacer? En primer lugar, evidentemente dice muchas cosas que tienen poco o nada que ver con la enseñanza en sí. Proporciona al docente el significado de todos los objetos comunes, como las sillas, mesas, paredes, puertas, gatos, perros, etc. La voz del sentido común también les dice cosas como: «abrígate cuando hace frío», «protégete de la lluvia», «ponte el zapato izquierdo en el pie izquierdo», «no toques la estufa encendida» y tantas instrucciones más que cualquier intento de enumerarlas sería absurdo.

Es probable que este tipo de conocimientos rudimentarios y consejos elementales sobre cómo comportarse no ejerza una influencia directa sobre la eficacia del docente en la mayoría de las situaciones de enseñanza, pero es evidente que su ausencia podría representar una verdadera desventaja, lo bastante grande como para interferir con la enseñanza misma. Dado que esa desdichada eventualidad rara vez ocurre, podemos dejar rápidamente de lado la parte del sentido común que constituye el fundamento de la comprensión humana pero no guarda una relación directa con la tarea docente. Aún nos queda mucho en que pensar, de todos modos, porque el sentido común contiene mucho más que información sobre los objetos cotidianos y preceptos acerca de cómo comportarnos en situaciones corrientes.

[4] Véase un estimulante análisis de la complejidad del sentido común en Clifford Geertz, «Common sense as a cultural system», *The Antioch Review* 33, nº 1 (primavera de 1975), págs. 5-26.

Gran parte de lo que aporta atañe en términos indudables a las actividades profesionales de los docentes. Les dice cosas como: «esa es la actitud de alguien que quiere decir algo», «esa es una mirada de sorpresa», «esa es una expresión de incredulidad», «ese gesto indica que ha comprendido», etc. También señala a los docentes, como a todos los demás, que deben hablar con claridad, escribir en forma inteligible, escuchar cuando otros hablan, hacer preguntas cuando tienen dudas, sonreír cuando están complacidos, fruncir el ceño cuando algo les desagrada y mucho, mucho más respecto de cómo «leer» los indicios conductuales de los otros y cómo responder de una manera que sea a la vez comprensible y socialmente aceptable.

De tanto en tanto, el sentido común también habla en un tono más severo. Como la voz de la conciencia, exige de los docentes que cumplan las promesas hechas a los alumnos; sean considerados con quienes tienen dificultades para aprender; expresen gratitud por la cooperación y otras muestras de buena voluntad; digan la verdad; no cedan ante la adversidad; eviten comportarse de un modo que pueda corromper la moral de los jóvenes, y, otra vez, mucho más respecto de cómo gobernar sus actos, no sólo a fin de comunicarse con los otros y hacerse entender, sino también como una manera de contribuir a metas más elevadas, como la justicia, la armonía y el humanitarismo.

A esta altura de nuestro análisis sobre lo que podríamos considerar implicado en el sentido común y la manera como sus diversos componentes pueden influir en el desempeño de un docente, estamos preparados para extraer dos conclusiones. La primera es que el sentido común, tal como lo hemos definido, es absolutamente esencial para el trabajo de un docente, y en aspectos nada triviales. Cualquier duda que en un comienzo haya habido al respecto ya debería haberse disipado. Los actos de los docentes, al igual que los de todos los demás, responden de continuo a esa amplia y desarticulada red de conocimientos compartidos que incluye gran parte de lo que la gente quiere decir cuando se refiere al sentido común. Los dictados de esa red invisible de restricciones y sanciones culturales posibilitan el intercambio social y, por consiguiente, la enseñanza misma. En el aula, como en cualquier otro lugar, transgredir las prescripciones del sentido común casi siempre tiene un costo.

Pero también está claro, a partir de los ejemplos dados hasta aquí, que por alto que sea ese costo, los preceptos del sentido común no siempre son acatados. Esta es la segunda conclusión que extraemos. Casi todos sabemos abrigarnos cuando hace frío, hacer preguntas cuando tenemos dudas, afrontar la adversidad y hacer la mayoría de las demás cosas que nos dicta el sentido común. La verdad, sin embargo, es que no siempre actuamos según ese conocimiento.

¿Por qué no? Por diversas razones. A veces nos vemos impedidos de hacerlo. A veces simplemente lo olvidamos. A veces desatendemos en forma voluntaria, y hasta aviesa, lo que el sentido común nos sugiere hacer.

En este último caso, a menudo nos vemos obligados a iniciar nuestras explicaciones sobre lo ocurrido diciendo algo así como: «Yo sabía que no tenía que hacer eso, pero. . .». Por consiguiente, pese al importante papel que cumple en el campo de la enseñanza, la mera posesión de sentido común no basta para garantizar que los docentes obrarán, siempre y en todas partes, guiados por él.

Hay otra cosa más que deseo mencionar. El sentido común, cuando habla imperativamente, no siempre lo hace con una sola voz. Nos dice que seamos prudentes y cautelosos, pero también nos recomienda actuar en caliente. Nos aconseja tratar con gentileza a los alumnos, pero nos advierte que no debemos escatimar la autoridad porque podríamos malcriarlos.

Este carácter contradictorio del sentido común implica que la simple fórmula de escuchar sus dictados y hacer lo que indican evidentemente no funcionará. Los docentes (como todo el mundo) necesitan a menudo decidir de algún modo *qué* voz del sentido común acatar.

¿Puede el propio sentido común liberarnos de estos dilemas? Nos cuesta imaginar cómo podría hacerlo. En estos casos, parece necesitarse algo más próximo al «buen» sentido, en contraste con el sentido «común», aunque no resulta en absoluto claro qué implica el primero de estos conceptos ni cómo se diferencia del segundo. Es evidente, en cambio, el significado que esto tiene para la enseñanza: abandonar de una vez y para siempre la cándida insistencia en que los docentes sólo necesitan prestar atención al sentido común para llevar a buen término su tarea.

A fin de continuar nuestra exploración de cómo contribuye el sentido común a la enseñanza o —tal como ahora parece más adecuado expresarlo— cómo *podría* hacerlo, debemos reiterar una observación que hicimos al principio: la de que casi todas las personas —y por lo tanto, como es lógico, casi todos los docentes— guardan entre su cúmulo de experiencias una relación con los docentes y con la enseñanza que se remonta al comienzo de su vida escolar. Es difícil saber si corresponde considerar que esa experiencia forma parte del sentido común, dado que, como hemos visto, el alcance de esta expresión no está claro. Los indicios en ese sentido, sin embargo, me parecen bastante convincentes.

El carácter casi universal de la experiencia de ir a la escuela nos permite incluir nuestros recuerdos de la vida escolar en la misma clase de «material» mental que contiene la mayor parte de lo que llamamos sentido común. Pero aunque este argumento resultara inaceptable, es muy evidente que el conocimiento entresacado de la experiencia previa en la escuela está presente como un recurso del que pueden echar mano todos los que enfrentan las exigencias de la enseñanza.

¿Qué brinda ese conocimiento a quien aspira a ejercer la docencia? Le proporciona una idea, por vaga que pueda ser, de cómo hacer muchas de las cosas que hacen los docentes: utilizar el pizarrón, dar deberes, corregir escritos, elaborar pruebas, tomar exámenes, poner notas, coordinar debates, dictar clase, supervisar las tareas realizadas en el aula, distribuir materiales, y demás. Le suministra información acerca de cómo manejan los docentes las situaciones críticas recurrentes, como las provocadas por alumnos revoltosos o los que siempre responden erróneamente a sus preguntas. Le aporta ejemplos memorables de lo que sucede cuando los docentes tratan de ejercer su autoridad y esta es desafiada. En suma, ese conocimiento brinda al futuro docente una serie de normas, un verdadero álbum de recuerdos acerca de cómo actuaron sus docentes en el pasado y, por consiguiente, cómo podría actuar él mismo en una situación similar.

A esta altura, los defensores de los programas actuales de capacitación docente, y tal vez todos los críticos ecuánimes de esos programas, podrían objetar que muchos de nuestros recuerdos más perdurables de la época escolar es-

tán basados en experiencias con docentes «anticuados» o poco competentes, por lo que no sirven como guía para alguien que ejerza la docencia en la actualidad. Esto es sin duda cierto. Pero hay dos observaciones que pueden servir como respuesta.

La primera es que una guía anticuada o incompetente sigue siendo una guía, nos guste o no. La pregunta fundamental que se debe abordar aquí no es dónde podrían acudir los docentes no capacitados en procura del *mejor* consejo sobre cómo enseñar, sino: ¿a quién pueden recurrir en busca de *algún* consejo? Los docentes profesionales quizá se quejen hasta el hartazgo de la calidad del docente medio, pasado o presente, pero no cabe duda de que todos los que se disponen a enseñar algo están equipados, para bien o para mal, con una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado. Más allá de que convenga consultarla o ignorarla, la existencia de esa enciclopedia es un hecho innegable.

La segunda observación, más importante, es que gran parte de lo que los expertos considerarían como una mala enseñanza, y que por lo tanto no debe extraerse del almacén de la memoria, con toda probabilidad sería calificada de igual modo por nosotros, sin la ayuda de ninguna opinión experta. La mayoría de la gente no sólo se acuerda de que el docente X hacía tal cosa y el docente Y hacía tal otra. También recuerda que le gustaba X y no le gustaba Y. Recuerda que X hacía que su materia resultara interesante y que Y hacía aburrida la suya; que X era justo y que Y era injusto, y así sucesivamente. Las conclusiones prácticas extraídas de esos recuerdos pueden no ser tan refinadas y complejas como las que aportan los actuales expertos en pedagogía, pero sin duda no dejan de ser válidas.

Además de haber estado expuestos a buenas y malas formas de enseñanza, o al menos a algunas mejores o peores que otras, casi todos nosotros también conocimos, con seguridad, más de una forma o estilo de ambos tipos de enseñanza. Si nos limitamos a evocar las que nos parecían buenas (juicio con el que hasta los expertos probablemente concordarían), recordaremos a algunos docentes como brillantes expositores, a otros como excelentes coordinadores de debates y a otros que se destacaban en las clases individuales de apoyo. Algunos docentes nos impresionaban por su ingenio,

otros por su franqueza y otros por su erudición. Algunos de nuestros favoritos eran muy estrictos y otros, desenvueltos e informales. En suma, los recuerdos de cada uno de nosotros sin duda darán testimonio de que la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas.

Esta afirmación es similar a la que planteamos acerca del carácter contradictorio del sentido común. Nos señala que aun si pudiéramos dar por seguro que todas las personas tienen un álbum mental lleno de recuerdos borrosos de docentes del pasado, no podríamos suponer que esos recuerdos están disponibles, listos para ser usados cada vez que se los necesite. El problema de cómo recurrir a ellos y utilizarlos es muy semejante al de decidir cómo extraer el «buen» sentido del sentido «común».

Para sintetizar lo que hemos dicho hasta ahora sobre el aporte de la experiencia escolar pasada a la pericia técnica pedagógica, comenzaremos por señalar que todos tenemos la opción de enseñar tal como recordamos que se nos enseñó. Los docentes que carecen de una capacitación formal, como los que trabajan en institutos terciarios y universidades, quizá no tengan otra alternativa. Aun quienes han estado sistemáticamente expuestos a otras posibilidades tal vez prefieran el modo como recuerdan que se les enseñó. De todas maneras, la utilicen o no, la forma de enseñanza indicada por su sentido «escolar» (el cual es una subdivisión del sentido «común») sigue siendo un expediente al que pueden recurrir todos los docentes, con capacitación o sin ella.

Por lo tanto, constatamos que el sentido común por sí solo, ampliado hasta incluir el resultado de haber visto actuar a numerosos docentes desde la niñez, proporciona al aspirante a docente gran parte de lo que necesita saber para cumplir su cometido. De hecho, quizá le diga *más* de lo que precisa saber sobre ciertos aspectos del trabajo, en cuanto el docente no hace frente a una sino a dos o más maneras de conducirse que son una muestra de sentido común. Dado este abundante asesoramiento que por sí solo brinda el sentido común, podríamos preguntarnos si los docentes necesitan saber algo más. ¿Por qué, en suma, habría que buscar en otra parte?

Antes de ocuparnos de esta pregunta, debemos señalar dos cosas. En primer término, tenemos que recordar que nuestro tema central en este capítulo son los requerimien-

tos *epistémicos* de la enseñanza, dejando de lado, al menos por ahora, todos los demás atributos, psicológicos o de otra clase, que la enseñanza podría exigir. Esto significa que aunque comprobáramos que para enseñar no se necesita mucho más que aplicar el sentido común, no sería lícito, empero, que concluyéramos que cualquier persona con sentido común está en condiciones de ser docente. Esa conclusión sería cuestionable por la simple razón de que no toma en cuenta la posibilidad de que haya otras cualidades que los docentes deben poseer, aparte del conocimiento *per se*, para hacer bien su trabajo.

Debemos recordar asimismo que en un comienzo reconocimos la existencia de otro requerimiento epistémico de la enseñanza, más allá del puramente pedagógico. Se trata de la necesidad del docente de dominar el material que va a enseñar, una exigencia, se dice, relacionada con su conocimiento de cómo enseñar ese material, pero no idéntica a él. Ya es tiempo de examinar esa relación con más detalle. La cuestión central es si el conocimiento de cualquier materia o aptitud enseñables, desde la astrofísica hasta la confección de canastas, supone también una cierta dosis de conocimientos pedagógicos. En otras palabras, si una persona sabe algo, ¿sabe automáticamente cómo enseñarlo?

Ya se ha dado una respuesta parcialmente afirmativa a esta pregunta con respecto al conocimiento que es producto de una enseñanza concreta, el cual constituye sin duda una parte sustancial de lo que sabe la mayoría de la gente. Una persona a la que se le ha enseñado algo, como acabamos de señalar, presuntamente ha presenciado la enseñanza de ese tema y, en consecuencia, tiene algún recuerdo de ese hecho para usarlo como guía en cualquier enseñanza futura que decida emprender. Esta observación parecería contribuir en mucho a responder la pregunta acerca de la procedencia del conocimiento pedagógico.

Sin embargo, además de pasar por alto el conocimiento que *no* se adquiere a través de la enseñanza —las aptitudes aprendidas por ensayo y error, por ejemplo, o la clase de sabiduría mundana que se adquiere por el simple hecho de vivir—, la idea de que el conocimiento pedagógico se obtiene observando actuar a los docentes no responde en realidad a la pregunta planteada: ¿todo tipo de conocimiento, indepen-

dientemente de cómo fue adquirido, contiene en sí mismo directivas respecto de cómo transmitirlo a otra persona? Por ejemplo, el conocimiento de un químico sobre la química, o el de un tenista de primer nivel sobre el tenis, ¿le dice algo acerca de cómo enseñar a otros lo que sabe, independientemente del modo como llegó a él?

La mayoría de las personas contestaría afirmativamente a esta pregunta, pero no con la misma seguridad ni por las mismas razones. Algunas lo harían porque para ellas la enseñanza escolar es en esencia un juego de mostrar y contar. De acuerdo con este punto de vista, saber algo o saber cómo hacer algo equivale a saber cómo enseñarlo. Lo único que necesita hacer la persona que sabe algo, concluye esta línea de razonamiento, es pasar la información, en el estilo de quien muestra y cuenta.

El químico que conoce la fórmula de determinado compuesto sólo precisa, para enseñar ese conocimiento a sus alumnos, exponerlo ante ellos. (Si tiene alumnos lentos, quizá deba repetir la fórmula varias veces, es cierto, pero el principio básico continúa siendo el mismo.) El instructor de tenis sólo tiene que tomar correctamente la raqueta y mostrar la posición de la empuñadura para que un alumno atento vea de inmediato cómo se hace. Lo mismo se aplica a multitud de otras destrezas. Aun sin pronunciar palabra, muchas de ellas pueden enseñarse en un abrir y cerrar de ojos por la simple vía de la demostración.

Desde este punto de vista, podría decirse que cada partícula de conocimiento y cada instancia de una destreza contienen en sí mismas un imperativo pedagógico que dice: «muéstrame o cuéntame a otra persona si quieres transmitirme». Esta concepción de la tarea del docente es atractivamente simple, hay que reconocerlo. Además, es básicamente correcta. Muchos docentes, en efecto, dedican buena parte del tiempo a «mostrar» y «contar». Algunos hasta insisten en que eso es lo único que hacen. ¿Quién podría afirmar que se equivocan?

Por lo general, sin embargo, la enseñanza implica mucho más que mostrar o contar, en el sentido estricto de estos términos, que alude a la simple demostración de una destreza o al mero enunciado de una serie de datos. También el proceso de aprender requiere algo más que eso. Normalmente, se exige a los alumnos mucho más que repetir como

loros lo que dice el docente o remedar con negligencia lo que hace.

Al margen de la memorización hay otras formas de aprender, la mayoría de ellas basadas en la creación de condiciones de consentimiento consciente denominadas comprensión, apreciación, entendimiento, captación, etc. Para crearlas, los docentes se ven constantemente obligados a dar razones, explicar, justificar y, en general, proporcionar un fundamento racional a lo que enseñan. Por lo tanto, el inconveniente de la concepción según la cual el conocimiento guía a la pedagogía a través de mostrar y contar no radica tanto en que es errónea, sino en que no profundiza lo suficiente. Como perspectiva de la totalidad de la empresa, no abarca todo lo que necesitamos tomar en cuenta para cimentar nuestra labor docente en un criterio moderno del conocimiento y una visión actualizada de la mentalidad humana.

Para corregir estas deficiencias, debemos empezar por reconocer que los hechos rara vez se dan aislados, y tampoco solemos presentarlos de ese modo a los alumnos. Son parte de grandes totalidades o, para expresarlo con más grandilocuencia, son elementos contenidos dentro de marcos envolventes de significación epistémica. También las destrezas físicas, en especial las que se enseñan en la escuela, exhiben la misma clase de relación. Por lo común se las muestra enlazadas unas a otras dentro de una estrategia o plan de acción global.

Estas superestructuras epistémicas reciben diversos nombres: masas de conocimientos, sistemas de pensamiento, campos de estudio, disciplinas intelectuales, dominios de investigación, ciencias, artes, oficios, deportes, juegos, etc. Cada uno de estos términos o expresiones se refiere a algo holístico. Representa una unidad de comprensión humana más o menos definida y distinguible. Cada uno de ellos, en consecuencia, designa algo que puede estudiarse y enseñarse de un modo organizado. Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico, los aspectos *relacionales y contextuales* de los hechos y las destrezas —el lugar que ocupan dentro de sus respectivos marcos— a menudo resultan ser tan significativos como los propios hechos y destrezas. Algunos educadores —entre ellos, Jerome Bruner— han sostenido que es

más importante enseñar a los alumnos los lineamientos de estas estructuras mayores que los conocimientos más sustantivos contenidos en ellas.[5]

A continuación, cabe observar que los principios organizadores de estos conjuntos envolventes de conocimiento —el sistema de categorías que los divide en partes, junto con los criterios generales que definen sus límites y conectan las partes— son sumamente variados. Los diferentes campos de conocimiento, por elegir una de las más amplias dentro de las expresiones más generales, se dividen de distintas maneras. En algunos, como la historia, el esquema organizativo dominante es cronológico; en otros, como la antropología, las categorías geográficas o biológicas podrían tener un papel ordenador más grande. Algunas áreas de estudio, como la crítica literaria contemporánea, pueden ser difíciles de cartografiar, excepto mediante nociones idiosincrásicas como «escuelas de pensamiento» o «grandes figuras». En algunos dominios del conocimiento, la distinción principal se establece entre conceptos y hechos, mientras que en otros es la existente entre la teoría y su aplicación. La lógica es un principio ordenador importante en algunos campos de estudio, pero no en otros.

Y así siguiendo. Cada estructura de conocimiento o repertorio de ejecución de destrezas discernible se despliega conforme a algún tipo de plan cuyos perfiles y rasgos aproximados son conocidos en general por las personas consideradas expertas en ese dominio. Pero el modo de trazar esos planes varía enormemente de un campo a otro. Supongamos que esas estructuras y sus principios organizadores tienen alguna significación pedagógica, sin detenernos ahora a considerar cuál podría ser; de inmediato advertimos que los docentes de ciertas materias tendrán muy probablemente ventajas sobre otros en lo que se refiere a disponer, cualquiera sea la finalidad pedagógica a la que se destine, de una concepción firme y bien definida sobre la organización del dominio de su especialidad.

También debemos observar que en muchos campos de conocimiento no existe una única «estructura» universalmente reconocida. Hay, en cambio, formas alternativas, algunas muy cuestionadas, de ordenar lo que se conoce. La

[5] Jerome S. Bruner, *The Process of Education* (Nueva York: Vintage Books, 1960).

competencia entre esos esquemas organizativos se muestra con claridad en los textos escolares y universitarios de muchas materias.

Desde el punto de vista pedagógico, esto significa que los docentes suelen encontrarse con una diversidad de marcos dentro de los cuales pueden encuadrar su actividad. (Este punto es muy similar al que antes planteamos acerca de la multitud de consejos surgidos del sentido común.) Por consiguiente, la sencilla máxima «enseña lo que sabes» se complica por el hecho de que habitualmente lo que uno sabe puede ser presentado a los alumnos de muchas maneras distintas.

El reconocimiento de esta situación parecería acercarnos mucho a un tipo de pericia técnica que es a la vez esencial para el trabajo del docente y de una naturaleza inequívocamente pedagógica: *el conocimiento de cómo organizar el conocimiento a fin de poder enseñarlo.* Si esa organización difiere de algún modo de la forma como se organiza el conocimiento para *otros* propósitos —como el de servir de referencia útil a personas ya expertas en la materia o destreza en cuestión—, parecería ser un elemento del conocimiento técnico pedagógico imprescindible para los docentes.

El postulado de que el conocimiento debe ordenarse de un modo específico a los efectos de la enseñanza parece lo bastante incontrovertible para considerarlo un axioma. Pero su veracidad no nos conduce a un nuevo dominio de requerimientos epistémicos para los docentes, pues cuando empezamos a reflexionar sobre los principios que podrían guiar a un docente en la tarea de preparar el conocimiento para transmitirlo a los alumnos, nos hallamos una vez más en el terreno del sentido común. En otras palabras, muchos de los principios que encontramos forman parte a tal punto del modo de ver las cosas de casi todo el mundo, que son tan pedagógicos como de sentido común.

Uno de esos principios, por ejemplo, consistiría en ir de lo fácil a lo difícil. Otro, relacionado con el primero pero no exactamente igual, sería ir de lo simple a lo complejo. Un tercer principio, útil cuando se narran acontecimientos que pueden ordenarse de manera cronológica, sería ir desde el comienzo hasta el final sin interrupciones. Un cuarto principio indicaría proceder en forma deductiva, de lo lógicamente previo a lo siguiente. Y así sucesivamente.

La enumeración de estas reglas pedagógicas empíricas parece retrotraernos a nuestra anterior observación de que el sentido común contiene la mayor parte de lo que la gente necesita saber para enseñar algo a alguien. Si lo único que se necesita hacer es seguir esas reglas, quizás el punto de vista del crítico fuera acertado, después de todo. Incluso cuando pasamos del sentido común en general a los principios pedagógicos en particular, enseñar sigue pareciendo tan fácil como hacer rodar un tronco.

¿Será así? ¿Es sencillo distinguir lo fácil de lo difícil en todo el universo del conocimiento enseñable? En ciertos campos, como la matemática y algunas ciencias, sin duda parece serlo, pero aun en estos casos —como cuando preguntamos qué es más difícil, el álgebra o la geometría— a menudo no estamos seguros. ¿Y qué hay de lo simple y lo complejo? Aquí nos encontramos con la misma situación: no siempre es fácil distinguirlos. Considérense, además, todas las decisiones que demanda una narración. Aunque sepamos que el comienzo va siempre antes que el final, eso no nos dice nada acerca de cuántos detalles incluir, cómo crear una tensión dramática, ni ninguna de las demás cosas que debe saber un buen narrador. Ni siquiera las determinaciones de la lógica nos brindan una guía infalible. Lo anterior precede a lo posterior cuando se procede deductivamente, no cabe duda, pero ¿es la deducción superior a la inducción cuando se presenta el material que debe aprenderse? Nuevamente, la respuesta parece ser: a veces, pero no siempre. Por lo tanto, si bien el sentido común puede señalar el camino, aun cuando se trate de algo tan pedagógico como el modo de ordenar los materiales para presentarlos a los alumnos, debemos volver a advertir que no es posible confiar en que el sentido común funcione automáticamente, ni en que el consejo que nos da sea siempre el mejor.[6]

Llegados a este punto, a algunos lectores ya se les habrá ocurrido que hasta ahora no hemos dicho nada sobre un ele-

[6] Muchos docentes jamás muestran preocupación alguna por decisiones acerca de cómo presentar a los alumnos los temas que enseñan; por el contrario hacen que ciertos materiales didácticos comercialmente preparados, como los libros de texto, decidan por ellos. Aun así, a menudo tienen que elegir entre los numerosos materiales disponibles, como se ha dicho, y es prácticamente inevitable que entre los criterios para hacer *esa* elección haya algunos que podrían considerarse de índole pedagógica.

mento muy importante en todas las situaciones de enseñanza: la persona o personas a quienes se enseña. Aquí hay seguramente una fuente de información para tomar decisiones pedagógicas que es tan importante como el material enseñado. Los docentes necesitan saber mucho sobre sus alumnos para poder enseñarles en forma apropiada. ¿Qué duda cabe al respecto?

Aunque esta conclusión *parece* muy sensata, resulta ser falsa. La verdad es que muchos docentes parecen desempeñarse muy bien sin saber mucho (y en casos extremos, ¡nada!) acerca de los alumnos a quienes enseñan. Quiénes son esos docentes y cómo se las arreglan sin ese conocimiento son preguntas cuya respuesta nos ayuda a entender por qué algunas clases de enseñanza conllevan requerimientos epistémicos que son innecesarios en otras. También nos sirve para introducir algunas ideas sobre distintos tipos de contratiempos pedagógicos.

Un grupo de docentes que suele desenvolverse con muy poca información sobre sus alumnos es el de quienes enseñan a través de la televisión o la radio. Al parecer, lo hacen a partir de tres supuestos clave con los que reemplazan lo que otros docentes y el sentido común podrían considerar esencial saber. Cuando estos supuestos son válidos, como suelen serlo, la enseñanza marcha muy bien aunque el docente no sepa nada sobre sus alumnos. Cuando, en cambio, los supuestos *no* son válidos, como sucede en ocasiones, la enseñanza vacila como empresa o se reduce a nada.

El primero de estos supuestos, rara vez necesario en la mayoría de las situaciones de enseñanza, es que realmente hay alumnos que presencian los actos del docente o, al menos, escuchan sus palabras. A este supuesto, que es absolutamente crucial para todos los docentes radiales o televisivos que no trabajan con un auditorio en vivo, lo llamaremos *presunción de existencia de un público.* Para los docentes que enseñan en presencia de sus alumnos, como lo hace la mayoría, esa presunción no viene al caso: los alumnos se sientan a la vista del docente y de quienquiera que entre en escena. Desde luego, siempre existe la posibilidad de que los alumnos presentes no presten verdadera atención a lo que dice y hace el docente. Esta situación, como bien sabemos, no es precisamente infrecuente. Pero en general sólo afecta a una parte del auditorio del docente, de manera que en casi

todas las situaciones de enseñanza cara a cara, la presencia de un público, aunque sea pequeño, está asegurada desde un principio y no es necesario suponerla.

El punto crucial es que sin algún tipo de auditorio, ya esté visiblemente presente o se lo suponga en alguna parte, la actividad de enseñar perdería su significado. Una persona que ejecuta las acciones propias de la enseñanza en un aula vacía, sin cámaras de televisión ni micrófonos a su alrededor, en realidad no está enseñando en absoluto. La definición que demos de lo que hace —ensayar una clase, tal vez, o tratar de recrear imaginativamente un episodio de enseñanza ocurrido en el pasado— dependerá de las circunstancias, pero por cierto no es posible hablar de enseñanza tal como se la entiende histórica o contemporáneamente.

El segundo supuesto que deben plantearse los docentes de auditorios invisibles para dar sentido a lo que hacen es que algunos de sus alumnos, si no todos, necesitan, en términos puramente epistémicos, lo que se enseña, sea lo que fuere. Para sintetizar, daremos a esta situación el nombre de *presunción de ignorancia*. En sí misma, esta presunción no implica necesariamente la creencia que suele asociarse a ella: que el conocimiento faltante es esencial para la definición de una persona educada o un trabajador competente (o lo que fuere), y que por esa razón debe ser impartido. En otras palabras, no es preciso que, como corolario, exista el supuesto de que el conocimiento faltante es esencial, aunque con frecuencia ese supuesto se plantea tácitamente. Para que la presunción de ignorancia sea válida, basta con dar por sentado que hay un vacío de comprensión o destreza que, al menos en parte, pueda llenar lo que el docente hace o indica hacer a los alumnos. Si no se sabe o no se supone que los alumnos en cuestión necesitan ser instruidos, la enseñanza sería una empresa redundante y, por lo tanto, una pérdida de tiempo.

El tercer supuesto es más difícil de describir que los dos anteriores. Se refiere a la similitud entre el docente y sus alumnos. Por esta razón, lo denomino *presunción de identidad compartida*, aunque esta expresión no tiene un significado evidente y hasta puede ser un tanto engañosa. Un aspecto de lo que se comparte con los alumnos, o de lo que la mayoría de los docentes cree compartir, se sintetiza en la expresión: «nuestra herencia cultural común». Qué contiene

esa herencia es algo difícil de determinar con precisión, pero algunos de sus contenidos son bastante claros. Entre ellos se cuentan una lengua común y una gran parte del tipo de conocimiento de sentido común del que ya hemos hablado. Además, un conocimiento de los héroes culturales, los gustos populares y las costumbres y convenciones cotidianas, todo lo cual posibilita que las personas se sientan cómodas y se comporten de manera comprensible dentro de un contexto cultural específico.

Otro aspecto de la presunción de identidad compartida se relaciona con el funcionamiento psicológico. Basados en esta presunción, los docentes dan por descontado que sus alumnos son iguales a ellos en cuanto al modo como funciona su mente, a lo que piensan y sienten, a lo que los hace reír y llorar, etc. La similitud también se supone en términos fisiológicos, respecto de cosas como los factores que crean fatiga, el nivel de estrés tolerable, las situaciones que suscitan interés o aburrimiento, etc. En suma, la presunción de identidad compartida implica la existencia de una coincidencia entre docentes y alumnos en varias dimensiones a la vez: cultural, psicológica y fisiológica.

Esta presunción libera efectivamente al docente de la necesidad de indagar en la naturaleza de sus alumnos para guiar sus decisiones pedagógicas. Le permite, casi literalmente, enseñar con los ojos cerrados. En caso de preguntársele, por ejemplo, si cierto material didáctico resultará interesante o aburrido para los alumnos, no necesitará buscar más allá de los límites de su conciencia para encontrar la respuesta. ¿A él le parece interesante? Entonces, basado en la presunción de identidad compartida, puede tener la tranquilidad de que también despertará el interés de los alumnos. En la medida en que la presunción se justifique, no tendrá por qué preocuparse al respecto.

Hay aún otro requisito para el docente que no tiene conocimiento directo de sus alumnos, sea por opción o porque no le es posible. Además de tener que suponer que realmente hay alumnos a quienes enseñar (en esencia, sólo en el caso de los docentes que no pueden verlos literalmente), que esos alumnos ignoran ciertas cosas que la enseñanza puede aportarles y que son más o menos iguales a él en muchos aspectos fundamentales, el docente también debe tener algún indicio respecto de la duración de la enseñanza, tanto a cor-

to como a largo plazo. Lo que necesita, en otras palabras, es una manera de saber cuándo concluir la enseñanza, sin apoyarse en la información de los alumnos para tomar esa decisión. Necesita, en suma, un conjunto *a priori* de reglas de salida.

En muchas situaciones de enseñanza no es preciso establecer esas reglas de antemano. El docente puede basarse en señales más naturales que le indiquen cuándo es hora de concluir su trabajo. Por ejemplo, puede estar alerta a la aparición de signos de fatiga entre sus alumnos, o bien prestar atención a sus propias sensaciones de estrés o cansancio para dar por terminada la jornada. En lugar de decidir por anticipado cuántas clases dará, podría optar por seguir enseñando hasta agotar sus propios conocimientos, estar en condiciones de enfrentar a sus alumnos y decirles justificadamente: «Ya les he enseñado todo lo que sé», o algo similar.

En la realidad, desde luego, no es común que los docentes lleguen a ese extremo. Tampoco lo es que sigan dando clase hasta observar muestras de cansancio en los alumnos. Estén o no obligados a hacerlo, por lo general adoptan una unidad de tiempo más o menos estándar y un tanto arbitraria como duración de cada clase o «lección», y distribuyen esas unidades en forma precisa y regular dentro de grandes bloques de tiempo. El resultado es el consabido: «las clases de mecanografía I se dictarán los martes y jueves de 16:30 a 18:00 en el aula 109». También suelen establecer de antemano (u otros lo hacen por ellos) la duración total del curso, ajustándola a una fecha determinada —por ejemplo, «las clases terminarán el 12 de junio»— o limitándola a cierta cantidad de clases, como cuando se anuncia: «en sólo diez lecciones».

Según lo demuestran estos ejemplos, la fijación de reglas —normalmente bastante arbitrarias— respecto de la terminación de las clases no es un procedimiento limitado a los docentes que no saben casi nada sobre sus alumnos. Por el contrario, todos los docentes se atienen a este tipo de reglas, incluso los que dan clases particulares que les permiten conocer muy bien a cada uno de sus alumnos. La principal razón para mencionar las reglas de salida en el presente contexto fue la de redondear la enumeración de las condiciones que posibilitan a algunos docentes arreglárselas con muy poco en lo que se refiere al conocimiento directo de sus

alumnos (y en casos extremos, sin ningún conocimiento) y al mismo tiempo lograr (si todo lo demás les es favorable) hacer un buen trabajo.

Tras haber «redondeado» esa enumeración, al menos en forma preliminar, estamos en condiciones de volver sobre lo que se dijo hasta ahora acerca de las fuentes del conocimiento pedagógico. Los principales puntos que hemos planteado nos llevan de regreso al torrente de preguntas del principio.

III

Comenzamos por reconocer que gran parte de lo que los docentes necesitan saber está disponible en ese amplio depósito de conocimientos conocido como sentido común. Luego señalamos que el sentido común, para la mayoría de la gente, incluye el residuo acumulativo de un prolongado contacto con docentes y con la enseñanza, iniciado al comienzo de la escolaridad formal, cuando no antes. A esto agregamos la observación de que el conocimiento contiene imperativos pedagógicos de uno u otro tipo, referidos tanto al contenido como a la estructura de lo que se enseña. Por último, vimos que en ciertas circunstancias los docentes pueden arreglárselas con muy poca información directa sobre sus alumnos, y se apoyan en cambio en tres supuestos clave y en un conjunto de convenciones más o menos arbitrarias relativas a la terminación de la enseñanza.

Los tres supuestos eran los siguientes: 1) *la presunción de existencia de un público*; 2) *la presunción de ignorancia*, y 3) *la presunción de identidad compartida*. Dijimos que las convenciones para concluir la enseñanza están inscriptas en *un conjunto de reglas de salida*.

Ahora ha llegado el momento de preguntarnos qué nos dice todo esto sobre lo que los docentes necesitan saber para poder enseñar. En primer lugar, debemos admitir que gran parte de lo que hemos expuesto parece corroborar los argumentos de quienes desestiman la noción de que hay mucho que aprender acerca de la enseñanza. En efecto, el sentido común, que incluye conocer cómo funcionan las escuelas y qué hacen los docentes, aporta al docente mucho de lo que

necesita saber durante gran parte del tiempo; esto es justamente lo que han sostenido desde siempre numerosos críticos de la capacitación docente. Si a esto agregamos que el docente necesita conocer a fondo el material que va a enseñar, tendremos la impresión de haber avanzado bastante en la respuesta a la andanada de preguntas iniciales.

Pero esto, como vimos, no es todo. Tan pronto como empezamos a explicar qué incluye el sentido común y a reconocer la multiplicidad de formas que puede asumir ese conocimiento, se pone en evidencia la superficialidad de la idea de que la enseñanza no es más que la aplicación del sentido común y que sólo consiste en exponer nuestro conocimiento ante los alumnos.

Cuando consideramos cómo pueden los docentes guiarse por el sentido común, también advertimos que los consejos contradictorios procedentes de esa fuente podrían paralizarlos y frustrarlos. Los imperativos pedagógicos contenidos en el conocimiento rara vez son tan directos como nos induce a creer el concepto de la enseñanza como una actividad de mostrar y contar. Por el contrario, observamos que los docentes tienen que adaptar continuamente lo que saben a fin de adecuarse a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos con quienes trabajan, una tarea que requiere tomar en consideración aspectos que van más allá de los derivados del material a enseñar.

Algunos docentes, según reconocimos, parecen arreglárselas muy bien sin saber casi nada de sus alumnos como individuos —Julia Child, de fama televisiva, puede servir de ejemplo—, pero también vimos que su éxito depende, al parecer, de la validez de ciertos supuestos críticos, cualquiera de los cuales, si fuera inválido, podría determinar el fracaso o la inutilidad de todos los esfuerzos educativos.

Además, el análisis detallado de cada uno de estos supuestos revela que nunca podemos estar completamente seguros de su propiedad, sobre todo porque nunca sabemos con certeza qué pasa en la mente de nadie, salvo en la nuestra. (Los intentos por descubrir lo que los alumnos *realmente* piensan sobre algo, o lo que saben sobre tal o cual tema, crean una serie de problemas singulares para los docentes, como veremos en el capítulo 3.) Por lo tanto, aunque para llevar adelante la enseñanza podría ser razonable y hasta necesario que los docentes hicieran algunas suposiciones

sobre lo que los alumnos saben o no saben, la posibilidad de cometer errores al hacerlas es ampliamente reconocida, al igual que sus consecuencias. Los docentes que *creen* que los alumnos los entienden cuando no es así, que suponen ignorancia cuando no la hay, que ven a aquellos como copias carbónicas de sí mismos cuando en realidad son muy diferentes, se arriesgan sin duda al fracaso. Lo irónico es que mientras permanezcan aferrados a sus suposiciones erróneas, tal vez nunca descubran que han fracasado.

A esta altura, algunos críticos podrían señalar que hasta aquí la discusión parece encaminarse precisamente al punto que ellos predijeron desde el comienzo: una vigorosa confirmación de la opinión de que la enseñanza depende de poco más que el sentido común sumado al conocimiento del material a enseñar. En términos exclusivamente epistémicos, según este punto de vista, enseñar es muy fácil. Pero en realidad ese no es el quid del análisis que hemos realizado o, en el mejor de los casos, es sólo una parte de la cuestión.

El sentido común es esencial para los docentes (¡y para todos los demás!), al igual que el conocimiento del material a enseñar, pero la combinación de ambos no basta para guiar sus actos en todos los casos, como lo demuestran algunos de los ejemplos que dimos. Hasta el más sensato y erudito de los docentes se encuentra a veces en la necesidad de escoger entre alternativas y tomar medidas sin contar con la ayuda de pautas de ninguno de los dos dominios de conocimiento, el cotidiano o el académico. Esas situaciones exigen una ardua reflexión. También puede ser útil el consejo de los colegas.

Por lo tanto, si al sostener que la enseñanza es «fácil» el crítico quiere decir que «no requiere de mucha reflexión» o «no es intelectualmente exigente», está claro que él mismo no ha reflexionado mucho sobre lo que implica la enseñanza. Pero ¿qué pasa si dice que es «fácil» en el sentido de que «no hay mucho que aprender en materia de principios pedagógicos, datos, técnicas, etc.»? ¿Está el crítico en lo cierto, por lo menos en esto?

La respuesta parecería ser afirmativa, pero con una importante salvedad. Los principios de la enseñanza, o las «leyes de la ciencia pedagógica», como las denominó Dewey, parecen en efecto ser pocos y nada complicados, *en tanto sea válida la presunción de identidad compartida*. En otras pa-

labras, cuando los docentes trabajan con alumnos *que son muy similares a ellos*, hay pocas cosas que aprender sobre la enseñanza, al menos en lo referido a la técnica, que no proporcione el sentido común o bien el conocimiento del material a enseñar. Pero cuando los docentes y los alumnos *no* se asemejan en algunos aspectos importantes —o sea, cuando la presunción de identidad compartida *no* es válida—, bien puede haber mucho que aprender respecto de cómo proceder. El conocimiento requerido en esas circunstancias es un auténtico conocimiento sobre la enseñanza *per se*. No forma parte de lo que la mayoría de la gente llamaría sentido común, ni se puede deducir del conocimiento del material a enseñar. Tiene que ver, en cambio, con cosas tales como las características del desarrollo de los alumnos y el modo como los procedimientos didácticos deben adecuarse a ellas, con la manera de manejar situaciones sociales potencialmente conflictivas y de proceder frente a un desacuerdo sobre los propósitos y las metas de la actividad docente, etcétera.

La enumeración de las situaciones que demandan un conocimiento «pedagógico», en contraste con el sentido común más lo que podríamos llamar simplemente erudición, da lugar a una importante pregunta sobre la presunción de identidad compartida. En pocas palabras: ¿hay *algún caso* en que dicha presunción sea válida? ¿Es verdad que no existen dos personas exactamente iguales? Si es así, ¿no es cierto que quienquiera que suponga una identidad compartida con otros —sea docente o no— corre el riesgo de equivocarse al menos en algunos casos? Entonces, y ante todo, ¿por qué suponerla? ¿Por qué no empezar por suponer que el docente y sus alumnos *no* comparten por entero la misma visión de la vida, la misma constitución psicológica o cualquier otra cosa, y avanzar desde allí?

La respuesta, al parecer, es que alguna forma de la presunción de identidad compartida debe mantenerse incuestionada, al menos por un tiempo, a fin de que la interacción social se vuelva posible. Es decir, si yo creo que los objetos que tengo frente a mí no comparten siquiera mi humanidad, si son maniquíes, digamos, o alguna forma de vida inferior, puedo proceder a manipularlos, moverlos, gritarles órdenes, etc. Pero lo haré de una manera muy distinta de la mayoría de las interacciones humanas. Por consiguiente, la cuestión no suele ser si la presunción de identidad compar-

tida es válida o inválida, sino: ¿en qué *medida* es válida? ¿Cuáles son sus límites? Esto significa, simplemente, que algunos docentes se parecen más que otros a sus alumnos. Pero ¿quiénes se parecen más y quiénes menos?

Dejando de lado la exótica categoría de los docentes que sólo trabajan con animales y no con seres humanos (los entrenadores de perros, domadores de caballos, artistas de circo, etc.), la mayor diferencia entre docentes y alumnos será seguramente la edad. La mayoría de los docentes son adultos, y la mayoría de los alumnos son niños. En consecuencia, ciertos conocimientos acerca de cómo son los niños, qué cosas les gustan, cuáles son los límites de su comprensión, etc., constituyen los principales ingredientes epistémicos de lo que deben saber los docentes de niños.

¿De dónde provienen esos conocimientos? ¿Cómo se adquieren? La contestación a estas preguntas seguramente variará de un docente a otro, pero la mayoría de quienes asistieron en los Estados Unidos a un programa estándar de formación docente en las últimas décadas tendrá algún tipo de experiencia práctica —incluyendo la observación dirigida y las clases supervisadas— y capacitación formal —incluyendo cursos de desarrollo infantil.

Pero ¿qué ocurre con los docentes primarios y secundarios sin capacitación, mencionados al principio de este capítulo? ¿Cómo se las arreglan sin este componente esencial del conocimiento pedagógico? ¿O no se las arreglan?

La respuesta parece ser que algunas personas adquieren, en el curso de su vida, una comprensión de los niños que es inaccesible a otras. Empleos como el de cuidadores de niños o líderes de campamentos juveniles seguramente serán un factor importante para algunos. Otros tendrán experiencia con hermanos menores. Pero sea cual fuere la razón, es evidente que algunos adultos se sienten más cómodos que otros con los niños y disfrutan más de su compañía.

En el caso de estas personas, las formas habituales de introducción al mundo infantil que brinda la mayoría de los programas de formación docente probablemente agregarían muy poco a lo que ya saben. Esto no quiere decir que no tengan nada que aprender de los trabajos de psicólogos cognitivos y del desarrollo como Vigotsky y Piaget. Pero, con seguridad, ese conocimiento no los hará sentirse más cómodos con los niños de lo que ya se sienten.

Los docentes y los alumnos difieren, como es lógico, en otras cosas además de la edad, y esas otras dimensiones de disimilitud son a veces muy significativas, aun más que la edad misma. Las diferencias de clase social, por ejemplo, son ampliamente reconocidas como un obstáculo para la comunicación entre docentes y alumnos. También lo son las diferencias correspondientes a las variables convencionales de raza, grupo étnico, género y discapacidades físicas.

No haber tomado en cuenta esas diferencias puede ser la causa de la dificultad en más de un relato de infortunio pedagógico. Por otro lado, esto no siempre es así. Las diferencias entre docentes y alumnos en alguna o todas las variables mencionadas a menudo no influyen en lo que el docente decide hacer. Que sean pertinentes o no parece depender sobre todo de lo que se esté enseñando.

En definitiva, esto nos lleva a comprender que no puede darse una única respuesta a la pregunta de qué necesitan saber los docentes sobre sus alumnos a fin de educarlos apropiadamente. Algunos necesitan saber más que otros: eso parece evidente. Al mismo tiempo, creo que resulta oportuno plantear algunas generalizaciones amplias.

Una de ellas es que los docentes de adultos pueden habitualmente apoyarse en la presunción de identidad compartida con más seguridad que los docentes de niños. Otra es que los docentes que comparten con sus alumnos antecedentes de clase social similares tienen una gran ventaja en cuanto a esa presunción. En consecuencia, los profesores de institutos y universidades que suelen dictar clase en aulas pobladas de alumnos muy capaces y avanzados, por lo común pueden realizar su tarea con un conocimiento mucho menor (tanto general como específico) de sus alumnos que, por ejemplo, una maestra de jardín de infantes respecto de los suyos.[7] Otra generalización es que las destrezas rutinarias pueden enseñarse de manera mucho más impersonal (o sea sin que el docente tome en cuenta quiénes son los alumnos) que aquellas cuya eficacia depende en gran medida del estilo o la modalidad. Lo mismo parecería valer para los datos en contraste con las interpretaciones.

[7] Esto no quiere decir que los profesores universitarios no se apoyen a veces *demasiado* en la presunción de la identidad compartida. Con toda franqueza, sospecho que muchos de ellos lo hacen, y por eso los alumnos se quejan de que «hablan fuera de nuestro alcance».

Esta clase de diferencias explica sin duda algunas de las discrepancias entre docentes que mencionamos al principio de este capítulo. Por ejemplo, dadas las diferencias que enfrentan como docentes, no es de sorprender que algunos profesores universitarios no comprendan las exigencias epistémicas a las que debe hacer frente un maestro de jardín de infantes con un aula llena de niños de tres años. Y es comprensible que este, a su vez, se pregunte cómo pueden manejarse los docentes universitarios sin haber hecho ningún curso de psicología evolutiva.

La tarea de enseñar, ¿es fácil o difícil en términos puramente epistémicos? Aunque desalentadoramente vaga, la única respuesta aceptable parece ser que es más fácil para algunos docentes que para otros. Tras conocer la materia que enseñan, los docentes deben tener o adquirir conocimiento de sus alumnos. La necesidad de adquirirlo es mayor, al parecer, en las situaciones en que el docente tiene que tomar en cuenta con mucha frecuencia las características particulares de cada uno de sus alumnos.

Consideremos una sola de las muchas diferencias ampliamente discutidas entre los docentes. Desde hace años hay en los círculos educativos un ardoroso debate sobre si la enseñanza debe estar «centrada en el niño» o «centrada en la materia». Quienes defienden la primera alternativa argumentan, en esencia, que los docentes de las escuelas primarias y secundarias deberían preocuparse más por los alumnos a quienes enseñan y menos por la materia en sí. Expresada en forma de consigna, su opinión es que uno debe enseñar a los niños y no enseñar materias. Los defensores del segundo punto de vista, menos numerosos que sus opositores, argumentan lo contrario. Acusan a estos últimos de ser blandos y sentimentales. Aunque quizá no lleguen al extremo de proponer que se enseñen materias, y no a los niños, sin duda se inclinan en esta dirección.[8]

Visto lo que hemos dicho en la última sección de este capítulo, es fácil entender por qué la actividad de los docentes de niños pequeños tiende a estar más «centrada en el niño» que «centrada en la materia». El punto de vista opuesto gana simpatizantes a medida que se asciende en los grados.

[8] Para una exposición clara y ecuánime del tema, véase Harold Entwistle, *Child-centred Education* (Londres: Methuen, 1970).

De todos modos, también debería estar claro, a esta altura, que el eje de esta discusión es, en realidad, un falso dilema.

En primer lugar, habría que decir «centrada en el alumno», y no «centrada en el niño», para que la cuestión se amplíe hasta abarcar la enseñanza en su totalidad.[9] En segundo lugar, la pregunta que realmente debe examinarse con cuidado, y tal vez debatirse en público, es: ¿cuándo resulta apropiado y necesario que los docentes sean sensibles a las características de los alumnos y cuándo no? Las dos respuestas extremas —siempre y nunca— pueden descartarse de entrada.

Por último, tenemos que preguntarnos adónde nos ha llevado este análisis de los requerimientos epistémicos de la enseñanza en lo que se refiere a las cuestiones relativas a la utilidad de los cursos sobre métodos y otras experiencias prácticas —como las observaciones del aula o el dictado de clases como practicante— que constituyen una buena parte del curriculum de muchos programas de capacitación docente. A la luz de lo que se expuso en este capítulo, ¿son esos cursos y experiencias de capacitación una pérdida de tiempo, como dicen algunos críticos?

Es indudable que no hay modo de responder a esa pregunta sin examinar cada programa en particular. Con todo, lo que hemos visto indica que muchos docentes podrían extraer muy buenos resultados de las partes del curriculum de capacitación que los ayudan a dilucidar la mejor manera de ordenar y presentar determinados materiales y destrezas con fines pedagógicos. Los críticos que sostienen que ese conocimiento es sólo una cuestión de sentido común están sin duda equivocados. Al mismo tiempo, el hecho de que esos cursos *puedan* ser útiles no quiere decir que lo sean. En última instancia, son los propios docentes quienes deben juzgar.

[9] Es decir, toda la enseñanza excepto la que imparte un grupo bastante exótico de docentes que trabajan exclusivamente con animales. No está del todo claro cómo habría que llamar a los animales que son entrenados o enseñados por seres humanos, si es que corresponde darles algún nombre en particular. Llamarlos «alumnos» suena un tanto extraño, pero en cierto sentido lo son. El término «sujetos», que emplean los científicos para referirse a los animales (y a menudo también a los seres humanos) en los informes de sus experimentos parece un poco más apropiado, aunque es algo altisonante. Tal vez la ausencia de una designación especial indica que no hay necesidad de ninguna.

2. Cómo hablar a los docentes: lecciones de William James

Durante el verano de 1892, William James dio un ciclo de conferencias sobre psicología a los docentes de Cambridge, Massachusetts. Lo hizo a pedido de la Harvard Corporation. Continúa envuelto en el misterio por qué se lo pidieron, pero es fácil imaginar una serie de explicaciones verosímiles. Podría haber sido parte de una campaña de relaciones públicas destinada a promover la imagen de Harvard como una institución dedicada al bienestar público. También puede haberse debido a que los hijos de muchos profesores de Harvard asistían a las escuelas de Cambridge. ¿Qué mejor manera de crear una corriente de simpatía entre la universidad y las escuelas vecinas?

En todo caso, cualquiera haya sido la razón, lo importante es que William James aceptó la invitación de su universidad para hablar ante los docentes de Cambridge. Y asumió con total seriedad la tarea, dando sobradas muestras de esa combinación de erudición y estilo literario que ya le había permitido ganar, a los cincuenta años, un lugar perdurable entre los hombres de letras de los Estados Unidos.

En conjunto, sus conferencias, quince en el formato impreso, deben de haber sido bien recibidas por el público de Cambridge ante el cual las pronunció por primera vez pues la noticia de su popularidad se difundió rápidamente. Durante los años siguientes, James dio la misma serie de conferencias, con leves modificaciones, ante diversos auditorios de todo el país. Se publicaron finalmente en 1899, primero en varios números de la revista *The Atlantic*, y más tarde en un solo volumen titulado *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals*. Esta es la forma como el lector actual tiene acceso a ellas.

Y haríamos muy bien en leerlas hoy en día, pese a su antigüedad, pues contienen la quintaesencia de la prosa de James —no están entre sus obras más profundas, cabe

admitirlo, pero de todos modos son ricas en metáforas y anécdotas—, imbuida de sabiduría y vivificada por el buen humor. Como una especie de muestrario de William James, por lo tanto, sus *Talks to Teachers* brindan un renovado deleite a los lectores de distintas generaciones dispuestos a saborear las palabras que tanto entusiasmaron al público allá por la época de los divanes de tela de crin con patas de caoba.

Pero los educadores profesionales tenemos una razón adicional para leer hoy lo que James escribió hace unos noventa años, porque la tarea que él asumió, la de hablar a los docentes de un modo que les resultara útil o al menos interesante, es prototípica del cometido más masivo que hoy encara el extendido dominio de la educación de docentes. Quienes participamos en esa empresa —profesores universitarios, especialistas en capacitación docente en las escuelas, supervisores, directivos y, desde luego, los docentes mismos— podríamos decir que estamos embarcados en una búsqueda jamesiana. Porque también nosotros, por así decirlo, salimos a descubrir cómo hablar a los docentes o con ellos, a fin de serles de alguna ayuda en su trabajo en el aula.

Si observamos cómo respondió William James a ese desafío, nos detenemos a reflexionar sobre su retórica, analizamos las palabras que escogió y, sobre todo, desentrañamos algunas de las actitudes y opiniones tácitas que guiaron su pluma (¡y quizá también la descarriaron, como pronto veremos!), podremos tener a cambio la esperanza de volver a casa con una nueva perspectiva de la empresa en la que estamos colectivamente empeñados. De modo que acudimos a James como un joven aspirante a artista podría estudiar a los grandes maestros, no tanto en procura de que le digan exactamente qué hacer, sino para sentirse estimulado, y tal vez hasta inspirado, a avanzar uno o dos pasos más en su camino. En otras palabras, esperamos que el análisis de la obra de James suscite reflexiones que den nuevo ímpetu, o una nueva dirección, a nuestros propios esfuerzos.

Este espíritu de indagación crítica nos lleva a no prestar tanta atención al contenido académico de los comentarios de James, a su psicología de fin de siglo, como a la menos visible colección de supuestos, opiniones, prejuicios y otras formas de pensamiento que yacen semiocultas debajo de ese

contenido, sustentándolo y dándole forma. Si tenemos suerte, nuestra exploración de esas creencias subyacentes, de ese lecho de roca que sobresale aquí y allá como oscurecidos afloramientos en las conferencias de James, nos aportará algo más que información sobre el hombre que escribió *Talks to Teachers*. Nos inducirá igualmente a excavar en el sustrato de nuestras propias ideas sobre los docentes y la enseñanza, porque también nosotros apoyamos nuestros esfuerzos en cimientos que no siempre están expuestos a la luz del autoexamen.

Un buen ejemplo de lo que he llamado el lecho de roca del pensamiento de James aparece ya en el primer párrafo del prólogo de su obra. Antes que nada, James hace mención a lo que ha aprendido al dar sus charlas a innumerables grupos de docentes. «Según he comprobado por experiencia», confía a sus lectores, «lo que menos parece interesar a mis oyentes son los tecnicismos analíticos, y lo que más les importa es la aplicación práctica concreta».[1] Al preparar la publicación de sus conferencias, James prestó cuidadosa atención a la voz de la experiencia, por lo que se esmeró en suprimir lo técnico y dejar tanto de lo práctico como fuera posible. Mediante este laborioso procedimiento, dio forma a una versión de sus charlas destinada a concitar el mayor interés de los docentes. En su versión definitiva, las conferencias, según expresó el propio James, «contienen un mínimo de lo que se considera "científico" en psicología, y son en extremo prácticas y populares».[2]

Para un hombre de su prestigio y seriedad, la decisión de ceder al gusto popular no era algo que pudiera tomarse a la ligera. James previó que muchos de sus colegas verían con malos ojos esa determinación. Predijo incluso que algunos de ellos habrían de reprobar abiertamente lo que hacía. «Es muy posible que algunos de mis colegas den muestras de desaprobación», reconoce con pesar, «pero al dejarme guiar por lo que parece haber sido el sentimiento de los oyentes, creo dar a mi libro una forma que satisfará la más auténtica necesidad del público».[3]

[1] William James, *Talks to Teachers* (Nueva York: Henry Holt and Co., 1899, pág. iii).
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*

Aunque nos parezca encomiable la valentía de James al proceder conforme a lo que consideraba una «auténtica necesidad del público», pese a las críticas que esto pudiera ocasionar, no debemos pasar por alto las distinciones sociales y psicológicas implícitas en sus comentarios iniciales. Esas distinciones estaban presentes en su pensamiento cuando redactó y pronunció las conferencias. Y aún lo están, en gran medida, entre nosotros. La validez que puedan haber tenido entonces, o que tengan hoy, es una cuestión a la cual volveremos más adelante.

Por ahora, baste señalar que ya desde el comienzo de su libro James hace hincapié en una importante diferencia entre las multitudes que asistieron a su popular ciclo de conferencias y el núcleo más pequeño de compañeros con quienes, día tras día, intercambiaba agudezas, al atravesar los campus de Harvard. En pocas palabras, se trata de la diferencia que separa a los docentes de niños de los que, a su vez, les enseñan. En lo que respecta a las cuestiones intelectuales, los primeros, si nos atenemos a lo que dice James, tienen más interés en lo concreto y lo práctico que en lo analítico y lo técnico. Las preferencias de los segundos, se nos induce a suponer, son exactamente opuestas.

Si hacemos una lectura demasiado rápida de estas observaciones iniciales de James en el prólogo de su libro, es muy posible que no les demos mayor importancia. En la superficie, al menos, no son sino un comentario al pasar sobre una diferencia de gustos entre los maestros de escuela, por un lado, y los profesores universitarios, por otro; una diferencia que sin duda hay que tener presente cuando se escribe un libro destinado a los maestros, como se disponía a hacer James, pero no más que eso. Así parece, en principio. Pero cuando nos detenemos a considerar la reacción que James prevé de parte de sus colegas, comenzamos a captar la trascendencia de su observación.

Vale la pena retener la imagen de los ilustrados colegas de James dando muestras de reprobación y chasqueando la lengua en señal de incredulidad al enterarse de su decisión de escribir en un estilo popular y práctico. Como una especie de caricatura, esta imagen expresa mejor que las palabras una actitud hacia los docentes y la enseñanza que aun hoy tiene aceptación en los círculos académicos. Por implicación, esa actitud pone en tela de juicio la posibilidad de un

diálogo significativo e incluso una comunicación unilateral entre un académico universitario y un docente escolar. Para llevar adelante ese tipo de conversación, nos advierten los colegas de James con sus muestras de reprobación, hay que despojarla de todo contenido intelectual. Esta situación es doblemente lamentable, nos indican al chasquear la lengua.

Es lamentable, ante todo, porque consume el tiempo y la energía de un hombre de la jerarquía de James. ¿Por qué habría de condescender un intelectual como él a escribir tales trivialidades? es la pregunta tácita de sus colegas. Y aun más lamentable, según deja entrever su crítica, es que uno *deba* escribir o hablar de ese modo si quiere comunicarse con un auditorio de docentes. «¿No es una lástima que el bueno de James, nada menos, se encargue de semejante tarea?» sería la expresión del primer lamento. «Sí, pero qué triste es que los maestros sean tan torpes que deba hablárseles de ese modo», podría ser la forma de enunciar el segundo.

El hecho de que James dictara sus conferencias y procediera a publicarlas, sin amilanarse ante la prevista reprobación de sus colegas, nos permite concluir que no compartía del todo ninguno de los dos sentimientos que hemos resumido. Pero tampoco le eran totalmente ajenos.

En una carta que escribió al profesor George W. Howison, de la Universidad de Stanford, en 1897, James decía lo siguiente sobre los docentes:

«La experiencia me ha enseñado que los docentes tienen menos libertad intelectual que cualquier otra clase de personas que yo conozca (. . .) Un docente se esfuerza con toda el alma por entender lo que uno dice, y si alguna vez entiende algo, se recuesta en ello con todo su peso, como una vaca echada en el umbral de la puerta, de modo que no se puede entrar ni salir con él. Nunca lo olvida ni puede asociarlo a ninguna otra cosa que uno diga, y se lo lleva a la tumba como una marca indeleble».[4]

Tal vez parezca un tanto injusto revelar estas ideas que conforman la cara oculta, por así decirlo, de las actitudes de James hacia los docentes. Es obvio que no escribió esas opi-

[4] Ralph Barton Perry, *The Thought and Character of William James* (Boston: Little, Brown and Co., 1935).

niones para que las leyera el mundo. Más valdría mantenerlas sepultadas en la correspondencia personal que sacarlas a la luz de esta manera. Algunos lectores pensarán que exponerlas, aun después de tanto tiempo, es un acto antideportivo, como golpear por debajo del cinturón. Si el propio James pudiera hablar desde la tumba, seguramente clamaría: «¡Infracción!».

Pero tenemos buenos motivos para revelar esas severas opiniones después de todos estos años, aun si James hubiera preferido que cayeran en el olvido, ya que nos obligan a ver de otra manera sus observaciones públicas. Por ejemplo, a la luz de lo que realmente sentía, podríamos preguntarnos si su mala opinión de los docentes influyó de algún modo en su proceder general y su estilo mientras pronunciaba las conferencias. También nos preguntaremos si y cómo afectó esa opinión la sustancia de sus comentarios. El mero hecho de que aceptara el encargo de hablar a los docentes y luego continuara haciéndolo año tras año resulta un poco extraño si, intelectualmente hablando, tenemos en cuenta que en privado James consideraba a los integrantes de su audiencia similares a las vacas.

¿En qué medida prevalecen opiniones parecidas entre los asesores educativos de hoy? Cuando nuestros William James contemporáneos hablan a los docentes o escriben para ellos, ¿cruzan por su pensamiento imágenes de un rebaño de reses indolentes? Esta pregunta la hacemos un poco en broma, desde luego, pero igual conviene guardarla en el fondo de la mente. Desde allí, nos servirá para tener presente un hecho a veces olvidado: que muchas cuestiones educativas que parecen ser de tipo puramente intelectual en realidad están envueltas en complejidades sociales y psicológicas a las que por lo general prestamos poca atención. Y hacemos mal en pasarlas por alto.

Por ejemplo, cuando hablamos de la relación entre la teoría y la práctica en el campo de la educación, a menudo lo hacemos de un modo que podríamos llamar «incorpóreo». Hablamos como si la teoría y la práctica no fueran más que abstracciones cuya relación mutua sólo es una cuestión de lógica deductiva. Pero cuando observamos lo que sucede en el mundo real, descubrimos que la teoría es la preocupación central de un grupo de personas, y la práctica, la de otro. En otras palabras, las dos nociones «se corporizan», por así de-

cirlo, en dos grupos separados de individuos cuyas interrelaciones —según nos recuerda dolorosamente la poco halagadora metáfora de James de los docentes como vacas— no siempre son como nos gustaría que fueran. Esto, a su vez, nos lleva a nuevas revelaciones, también dolorosas. El espectro de James quizá no quiera que nos demoremos en sus remotas opiniones sobre los docentes, pero será bueno tener en mente las imágenes con que las expresaron mientras ingresamos en puntas de pie —de manera figurada— en la sala de conferencias donde está por comenzar su primera charla.

La conferencia inicial, titulada «Psychology and the teaching art» [«La psicología y el arte de enseñar»], empieza con un caluroso elogio para su auditorio. Es probable que ese tipo de apertura fuera muy común por entonces, y todavía hoy es corriente entre ciertos oradores, pero resulta un poco desconcertante en vista de que hoy sabemos qué opinión tenía de los docentes. James pondera lo que denomina «la fermentación» que ha tenido lugar entre los docentes de los Estados Unidos en los últimos doce años o más. A su entender, esta fermentación ha tomado la forma de una especie de reflexión introspectiva, «una búsqueda del corazón», según lo expresa, «acerca de las más elevadas inquietudes de la profesión [docente]».[5] En todas partes, dice, los docentes parecen estar seriamente «empeñados en ilustrarse y fortalecerse».[6] Si perseveran en ese empeño, predice, «dentro de una o dos generaciones, los Estados Unidos podrían liderar la educación del mundo».[7]

Estos excelsos motivos explicaban presuntamente la enorme asistencia de público a sus conferencias. Pues de todos los asesores a quienes los docentes de esa época habían recurrido en su búsqueda de ilustración, los más solicitados eran, al parecer, los psicólogos, entre los cuales James ocupaba un lugar prominente. Esta apelación a ellos era comprensible, continúa diciendo, porque la psicología como campo de estudio estaba en pleno auge por esos tiempos. En efecto, era tan popular que se había convertido en una suerte de carro triunfal al que todo tipo de gente deseaba subir-

[5] James, *Talks...*, *op. cit.*, pág. 3.
[6] *Ibid.*
[7] *Ibid.*, págs. 4-5.

se. Los que más luchaban por conseguirlo, informa James a su audiencia, eran «los editores responsables de revistas de educación y los organizadores de convenciones [quienes] han tenido que mostrarse emprendedores y al tanto de las novedades del momento».[8]

En su afán de satisfacer la apetencia de conocimientos psicológicos de los docentes, estos editores y organizadores de convenciones habían incurrido en una falta de discriminación. Como resultado, mucho de lo que se había escrito para los docentes sobre el tema, y mucho de lo que se les decía desde los estrados de las convenciones, era, según James, «más engañoso que ilustrativo».[9] En su ardorosa búsqueda de esclarecimiento intelectual, los desventurados consumidores de lo que se escribía y decía —los pobres docentes— se encontraban «sumidos en una atmósfera de confusa perorata».[10] Para empeorar las cosas, aun algunos profesores genuinos, de quienes habría sido de esperar otra actitud, contribuían a fomentar esa confusión.

En medio de la descripción de este triste estado de cosas, James lanza un par de observaciones que resultan, a su vez, un poco desconcertantes, por no decir confusas por derecho propio. Señala que el velo de misterio que rodea a la nueva ciencia de la psicología tal como se presenta a los docentes también parece envolver otros tópicos que son, como él dice, «impuestos a los docentes» por quienes pretenden brindarles asesoramiento pedagógico. De hecho, este velo es tan espeso y ubicuo en el paisaje de la educación que parece ser casi una característica natural del lugar. James lo llama una «fatalidad», como si fuera una condición que de algún modo *debía darse*.

Esa condición le causa asombro, pues él no ve nada de misterioso en la enseñanza *per se*. En efecto, la «materia» de la profesión docente, término que emplea para referirse al conocimiento sobre su oficio que los docentes deben dominar, le parece «bastante compacta en sí misma».[11] Pero por alguna extraña razón, esta materia compacta debe ser invariablemente «trivializada para [los docentes] en las publica-

[8] *Ibid.*, pág. 6.
[9] *Ibid.*
[10] *Ibid.*
[11] *Ibid.*

ciones y los institutos, hasta que sus contornos corren el riesgo de diluirse en una especie de vasta incertidumbre».[12]

Esta situación *es* desconcertante, debemos admitirlo, y no lo es menos hoy, podríamos agregar, que cuando la señalaba James. ¿Por qué razón, en efecto, tantos materiales escritos para los docentes y tantas de las cosas que se les dicen, entonces y ahora, exudan esa aura de misterio, esa extraña vaguedad. . . ese velo de neblina? ¿Qué hay en la enseñanza como actividad, o en los docentes como personas, que hace que esto suceda?

James no formula la pregunta en estos términos, pero sí la responde. El problema, a su entender, tiene dos aristas. Debe señalarse con un dedo acusador tanto a los engañadores como a los engañados: a los primeros por sembrar la confusión, y a los segundos por tolerarla. Dirigiéndose a estos últimos, acusa a los docentes de no haber sido lo bastante independientes y críticos. «Y yo creo», dice, «que si ustedes, los maestros de los primeros grados, tienen algún defecto —la más mínima sombra de un defecto—, es que son un poco demasiado dóciles».[13]

Un poco demasiado dóciles. ¿No les parece ver casi un guiño en los ojos de James cuando pronunciaba estas palabras? Imaginen igualmente la respuesta del auditorio: manos enguantadas que se levantan en un ademán de fingida sorpresa, pañuelos que encubren el esbozo de una sonrisa. ¡Sólo un poco demasiado dóciles! ¡Qué reproche tan amable! Si hay que tener algún defecto, ¿qué otro mejor podría desearse?

Pero si nos rehusamos a dejarnos distraer por la aparente dulzura de la crítica de James, detectaremos en sus palabras un eco de la queja que con más aspereza expresó en su carta a Howison. «Dócil» puede sonar muy amable, es cierto, pero ¿qué animal es más dócil que —sí, lo adivinaron— una enorme vaca marrón, de ojos lánguidos, echada sobre el pasto? Examinemos con atención cada palabra del reproche de James y encontraremos aun más cosas. Obsérvese que no sólo acusaba a los docentes que lo escuchaban de ser dóciles, sino de serlo *demasiado*. Ahora bien, si partimos de la base de que James elegía con sumo cuidado las palabras —una

[12] *Ibid.*
[13] *Ibid.*, págs. 6-7.

suposición razonable, al parecer, vistas todas las correcciones y mejoras que presuntamente hizo antes de la publicación de las conferencias—, el calificativo revela una ambivalencia fundamental con respecto a la cualidad que adjudica a los docentes. En efecto, indica que James no objetaba la docilidad en los docentes como una característica general. Sólo le molestaba cuando era excesiva. El término «demasiado» lo dice todo. En otras palabras, las vacas no tienen nada de malo; sólo cuando ocupan el umbral de nuestra puerta su docilidad resulta un tanto molesta. Aun entonces, ¡son preferibles a los toros!

Aquí debemos hacer una pausa para revisar nuestras presunciones y supuestos tácitos, ya que tal vez el hecho de conocer la opinión que James expresaba en privado sobre los docentes nos haya vuelto hipersensibles, llevándonos a abalanzarnos sobre cada palabra y a atribuirle demasiado significado. Quizá James no decía: «me gusta que los docentes sean dóciles, *pero no tanto*», o algo parecido. Dado que desconocemos qué quiso decir en verdad, tal vez sea mejor abandonar por ahora esta línea de pensamiento y considerar *en qué aspecto* deseaba James que los maestros de los pequeños fueran menos dóciles.

La respuesta está a la vista. No necesitamos sino examinar las citas ya mencionadas. James quería que los docentes fueran menos propensos a aceptar los pronunciamientos de los así llamados expertos en el campo de la educación, un grupo que identificaba indirectamente como «aquellos que obtienen una licencia para dictar la ley [a los docentes] desde arriba», o aquellos «que son más engañosos que instructivos».[14]

¿Lo recuerdan? ¿Quién podría olvidarlo? Aquí, seguramente, está la causa real de la dificultad. Podemos reprochar cuanto queramos a los docentes por ser demasiado acríticos al aceptar los consejos que les llegan «desde arriba», pero ese defecto, si lo es, no tendría ninguna importancia si lo transmitido desde las alturas fuera intachable. Entonces, aunque no puede decirse que los docentes estén libres de toda culpa, los verdaderos villanos de la obra resultan ser quienes escriben y peroran multitud de necedades que pasan por erudición educativa.

[14] *Ibid.*, pág. 7.

¿Quién podría cuestionar la lógica de este razonamiento? El delincuente, como sabemos, es siempre más culpable que su víctima, aunque a esta pueda reprochársele no haberse resguardado del peligro. Eso es lo que hacía James. Recriminaba a sus oyentes por haber sido victimizados. Pero los verdaderos delincuentes, entonces y ahora, son los victimarios.

Hasta aquí todo va bien, pero antes de aprobar la lógica del argumento tendríamos que preguntarnos quiénes serían en este ejemplo los delincuentes o al menos los sospechosos, en caso de que los hubiera. Si James estuviera frente a nosotros en este momento, ¿a quién apuntaría su dedo acusador? No se precisa deliberar mucho para contestar esta pregunta. El verdadero blanco de la crítica de James era ese vasto ejército de voluntariosos trabajadores, pasados y presentes, que cargan con la mayor parte de la responsabilidad de preparar a docentes, directivos escolares y otros especialistas en educación, y que se esfuerzan por darles un apoyo continuo en su trabajo. Ellos son las personas de las que James dice que tienen una licencia para dictar la ley a los docentes desde arriba. Hoy en día responden a diversos títulos: profesores de educación, capacitadores de docentes, expertos en desarrollo curricular, supervisores de practicantes, etc. Pero James, en sus tiempos, tenía un nombre más breve para todos ellos: ¡los engañadores!

En ningún pasaje de sus conferencias James declara con todas las letras que quienes enseñan a docentes son unos charlatanes. Su condición de caballero de Nueva Inglaterra no le habría permitido decirlo en público, aunque así lo creyera. Tampoco encuentro en su correspondencia publicada ninguna referencia al campo de la capacitación docente en su conjunto. Fuera de proclamar que muchas de esas personas son engañadoras, no parece haber capturado lo que consideraba la esencia de su carácter en una metáfora memorable, como lo hizo con los docentes. De todos modos, parece indudable que su opinión del grupo no era buena. Esa opinión, como la que tenía de los docentes, estaba teñida de prejuicios.

En consecuencia, tras recordar el amable reproche de James a los docentes y también el viejo dicho sobre devolver la gentileza, nos apresuramos a declarar que si William James tenía algún defecto —la más mínima sombra de un de-

fecto—, era el de ser un poco demasiado prejuicioso respecto de los docentes y de quienes trabajaban con ellos. Pensándolo mejor, podríamos eliminar la palabra *demasiado*: sólo sirve para confundir las cosas. Lo mismo que *un poco*. James no era *un poco demasiado* prejuicioso. Era simplemente prejuicioso, hay que reconocerlo.

Acusar a alguien de ser prejuicioso es algo delicado en cualquier circunstancia, pero sobre todo si la persona acusada ya no está con nosotros para defenderse o para que le señalemos su error. Después de todo, no hay nada que podamos hacer para alterar la opinión de un hombre muerto. Entonces, ¿por qué no olvidarnos del tema?

La razón es que, para pensar correctamente en la educación, debemos ver con claridad. Esto implica mirar las cosas como son, nos gusten o no. Por eso, aunque no tengamos la posibilidad de encarar a James y tratar de convencerlo de que estaba equivocado, de todos modos debemos considerar la significación de sus puntos de vista adversos a los educadores, pues cabe recordar que él no era el único que los sustentaba. Muchas otras personas de su época y de la nuestra han tenido la misma impresión. ¿Cómo hemos de enfrentar esa opinión?

Debemos empezar, lamento decirlo, por admitir la posibilidad de que los prejuicios de James fueran fundados. Si alguien se hubiera molestado en pedirle explicaciones, probablemente habría mencionado casos específicos en los que había escuchado o leído materiales preparados para docentes que eran pura palabrería. Dios sabe que no nos costaría mucho encontrar este tipo de material en la actualidad. De hecho, si hacemos un rápido muestreo de las revistas educativas de hoy o asistimos a un par de convenciones pedagógicas, terminaremos preguntándonos si James, después de todo, no tenía razón.

En estos días se escriben y se dicen muchas tonterías en nombre del saber educativo, y quienes nos llamamos profesores de pedagogía o capacitadores de docentes escribimos y decimos la mayor parte de ellas. Lo mismo debía de suceder en la época de James. Por ello, la mala opinión predominante entre los profesores de materias universitarias respecto de sus colegas del campo educativo puede no ser un prejuicio, en realidad. Tal vez no sea más que una respuesta lúcida al modo como son las cosas.

Pero estas ideas desalentadoras no nos sirven para decidir cómo librar al campo de la educación de sus charlatanes y suprimir de ese modo los fundamentos de las opiniones prejuiciosas. Una manera de salir del desaliento sería despersonalizar temporariamente el problema y olvidar a quién, o a qué grupo, se debería considerar culpable de cómo estaban las cosas en la época de James o en nuestros días. En lugar de centrarnos ya sea en los fabricantes de tonterías o en los desdichados consumidores de sus productos, será mejor que abordemos el tema mismo, la enseñanza, y nos preguntemos qué hay en ella que se presta a tanta confusión. ¿De dónde proviene el velo de tinieblas? Esta pregunta tiene la ventaja adicional de hacernos volver al texto que nos ocupa.

Recordemos lo que dice James sobre la enseñanza al principio de su ciclo de conferencias. Sostiene que su materia, con lo cual alude a la enseñanza y no a lo que se enseña, es «bastante compacta en sí misma». De esto se sigue que si lo que decimos sobre la enseñanza es complejo en algún sentido, la dificultad no radica en la materia misma. Se deriva, en cambio, de nuestro afán de parecer profundos cuando tenemos algo poco profundo que decir.

¿Quién puede negar que estas cosas suceden? ¿No debemos reconocer, también, que son más frecuentes de lo que nos gustaría admitir? Es indudable que muchos escritores y disertantes de convenciones del campo educativo ceden a la tentación de prometer más de lo que pueden dar. Esto es inexcusable.

Pero ¿eso es todo? ¿Qué hay de la afirmación en que se basa la acusación de James? ¿Es cierto que la materia de la enseñanza es «compacta», como él dice? ¿Qué podría significar esa expresión? El término sugiere algo pequeño y prolijamente armado, como un automóvil compacto o un estuche de cosméticos. ¿Esa descripción es aplicable a la enseñanza? Y si lo es, ¿en qué sentido?

Interpretada con la mayor sencillez permisible, la descripción parece implicar que todo lo que hay que saber de la enseñanza puede exponerse en términos bastante simples. Además, sugiere que ese conocimiento ya existe, bien sea en la mente de los profesionales actuales o escrito en algún lugar, como una serie de instrucciones proposicionales sobre

qué hacer y qué no hacer que casi cualquier individuo de mediana inteligencia podría dominar en poco tiempo.

Pero ¿cómo conciliamos esa serie de proposiciones con lo que James dice a los oyentes en sus comentarios iniciales? Si todo lo que hay que saber sobre la enseñanza fuera realmente tan simple y ordenado como él supone, ¿por qué considera a los docentes de entonces «empeñados en ilustrarse y fortalecerse»? ¿A qué se debe tanta «búsqueda del corazón»? Y si había tan poco que aprender acerca de la enseñanza, ¿por qué tantos docentes se molestaban en asistir a una serie de diez o quince conferencias del célebre William James?

No, me temo que eso es difícil de tragar. Un afán del corazón y una materia compacta son fundamentalmente incompatibles. Se contradicen uno a otra. Por lo tanto, sin pretender saber con exactitud qué tenía James en mente cuando dijo que la materia de la enseñanza era «compacta», llego a la conclusión, con cierta temeridad, de que en ese momento en particular no pensaba con mucha claridad, pese a toda su erudición y su inteligencia innata. Más aún, sospecho que el propio James, puesto a reflexionar, hubiera compartido mi opinión. Era demasiado inteligente y honesto para rehusarse a admitir sus propias equivocaciones.

Pero no estaba *totalmente* equivocado, como tal vez hubiera alegado él mismo. En la enseñanza *hay* muchas cosas directas y sencillas, algunas tan evidentes que no les prestamos atención. Ya examinamos este aspecto de la enseñanza en el capítulo 1. Nadie necesita que le digan, por ejemplo, que los docentes deben esforzarse por ser justos en su trato con los alumnos, conocer a fondo la materia que enseñan, equilibrar las críticas y los elogios, estar dispuestos a reconocer sus errores, corregir y devolver los trabajos escritos lo antes posible, etc. Estas verdades pedagógicas, y muchas más que sería fácil mencionar, son casi evidentes por sí mismas.

Si eso fuera todo lo que hay que saber sobre la enseñanza, es comprensible que alguien como James la declarara «bastante compacta en sí misma». Desde este punto de vista, enseñar parece realmente algo muy simple. Casi cualquier tonto podría hacerlo.

Pero toda persona que haya enseñado puede atestiguar que no es así. Es fácil decir, por ejemplo, «uno debe ser justo

con los alumnos». Pero, ¿qué significa la justicia en el contexto de un aula? ¿Implica tratar a todos los alumnos de igual modo? Es evidente que no. ¿Dedicar el mismo tiempo a cada uno? Tampoco. ¿Es justo alabar a algunos alumnos y no a otros? Muy posiblemente. ¿Y qué pasa con agrupar a los alumnos según su capacidad? ¿Eso es justo? Pues bien, en realidad. . . las preguntas se multiplican, la luz disminuye, la niebla se hace más espesa.

Una nube de incertidumbre igualmente oscura pende sobre muchas otras verdades pedagógicas que a primera vista parecen meras perogrulladas. Casi todas ellas, si se las examina con atención, dan lugar a preguntas cuyas respuestas distan de ser obvias. Lo mismo ocurre, desde luego, con el asesoramiento pedagógico que parece bastante menos obvio al principio. La única diferencia es que, en el primer caso, el torbellino de la confusión nos envuelve más rápido.

Para tomar como ejemplo una verdad pedagógica a medias, consideremos la sugerencia de que todos los docentes deben estudiar psicología. ¿De qué les va a servir?, podríamos preguntarnos. Veamos cómo respondió James a esta pregunta. Al hacerlo, debemos estar alertas a las primeras capas de nubosidad que pronto se convertirán en la condición neblinosa de la que se queja cuando habla de quienes dan consejos a los docentes «desde arriba». Observemos con atención cómo se elevan lentamente las volutas crepusculares de la confusión, para rodear las ramificaciones de sus pensamientos y terminar envolviéndolos por completo.

James exhibe una encantadora modestia al principio. Comienza por declarar que todo lo que se dice respecto de una «nueva» psicología que los docentes deberían dominar no es sino palabrería vana. «Sólo hay», afirma,

> «la vieja psicología, que nació en la época de Locke, más un poco de fisiología del cerebro y los sentidos y de teoría de la evolución y algunos refinamientos de detalle introspectivo, que en su mayor parte no se adaptan al uso del docente».[15]

Estos «plus» tienen, según James, un valor pedagógico relativamente escaso, porque a su entender «sólo los conceptos fundamentales de la psicología son realmente valiosos para

[15] *Ibid.*

el docente, y estos (. . .) distan mucho de ser novedosos».[16] Y así da cuenta de la pretensión de modernidad que podría haber atraído a algunos docentes a este campo de estudio.

Luego procede a disipar aun más cualquier expectativa poco realista que pudiera haber quedado en la mente de sus oyentes, por medio de una advertencia que desde entonces ha pasado a ser una de las admoniciones más citadas en el campo de la educación de docentes:

«Digo, también, que ustedes cometen un gran error, un enorme error, si creen que la psicología, por ser la ciencia de las leyes de la mente, es algo de lo cual pueden derivar programas, esquemas y métodos definidos de enseñanza para su uso inmediato en el aula. La psicología es una ciencia y la enseñanza es un arte; y las ciencias nunca generan artes directamente a partir de sí mismas. Una mente inventiva intermediaria debe encargarse de la aplicación, usando su originalidad».[17]

Para subrayar este punto, James se refiere al caso extremo de Johann Friedrich Herbart, que era psicólogo y también contribuyó al progreso del arte de la enseñanza. La pedagogía y la psicología de Herbart pueden haberse desarrollado en forma paralela, admite James, pero, sostiene, «la primera no se derivó en ningún sentido de la segunda».[18] Esta observación lo induce a reiterar en términos inequívocos la advertencia que ya había planteado:

«Saber psicología, en consecuencia, no garantiza en absoluto que seamos buenos docentes. Para alcanzar ese resultado debemos tener un talento adicional, un tino y un ingenio precisos que nos indiquen qué cosas específicas decir y hacer cuando el alumno está frente a nosotros. Ese ingenio para enfrentar y seguir al alumno, ese tino para manejar la situación concreta, aunque constituyen el alfa y el omega del arte del docente, son cosas para las cuales la psicología no puede ayudarnos en lo más mínimo».[19]

[16] *Ibid.*
[17] *Ibid.*, págs. 7-8.
[18] *Ibid.*, pág. 8.
[19] *Ibid.*, pág. 9.

Hasta aquí, todo bien. Ya no hay peligro de que un docente que escuche a James o lea su libro se aferre a la errónea idea de que el estudio de la psicología le aportará una serie precisa de instrucciones pedagógicas sobre «qué» hacer y «qué no» hacer en el aula. Al respecto, ha sido ampliamente prevenido.

A pesar de estas precauciones, sin embargo, es evidente que James cree que el estudio de la psicología es beneficioso para los docentes, aunque no garantice su éxito. De hecho, llega a decir que «la psicología ciertamente debería prestar una ayuda *radical* al docente».[20] Pero si los docentes no pueden deducir programas, esquemas y métodos definidos de enseñanza del contenido de la psicología, ¿cómo puede serles esta de ayuda radical? La respuesta a esa pregunta es crucial no sólo para la defensa de la psicología como parte del curriculum de la capacitación docente, sino también para la defensa de la mayoría de los demás puntos de ese curriculum que no prometan una recompensa directa en el desarrollo de aptitudes y prácticas de enseñanza concretas. ¿Para qué, en suma, debería estudiarse *cualquier* materia cuyo valor práctico no fuera inmediatamente evidente? La importancia de esta pregunta más general no se limita al ámbito de la formación de docentes. Puede plantearse con respecto a cualquier faceta de la educación que no tenga un resultado utilitario manifiesto. Con más razón, por lo tanto, nos interesa escuchar atentamente la respuesta de James.

Según resultan las cosas, no da *una* respuesta a la pregunta de por qué los docentes deberían estudiar psicología. Da varias. De hecho, las dispara a una velocidad tal que podría decirse que acribilla a su auditorio con respuestas.

En primer lugar, sostiene que el conocimiento de los principios psicológicos por parte de un docente podría ser una contribución más negativa que positiva a su desempeño en el aula, en cuanto lo ayuda a decidir qué cosas *no* debe hacer. «Sabemos de antemano, si somos psicólogos», afirma James, «que ciertos métodos serían incorrectos, de modo que nuestra psicología nos salva de cometer errores».[21]

Ahora bien, estarán de acuerdo conmigo en que esto *es* un poco desconcertante, porque ya hemos escuchado a

[20] *Ibid.*, pág. 5.
[21] *Ibid.*, pág. 11.

James decirnos que del estudio de la psicología no podemos deducir programas y métodos definidos para su uso inmediato en el aula. Pero si la psicología no puede decirle al docente exactamente *qué* hacer, ¿cómo le dirá con mayor exactitud qué *no* hacer? Esta cuestión exige algunas reflexiones. Por desgracia, James no nos ayuda con ejemplos concretos ni se explaya en su afirmación. Se limita a dejar la cuestión y pasa al punto siguiente, casi como si no quisiera que sus oyentes meditaran demasiado sobre lo que acaba de decir.

Su segundo planteo sobre los beneficios a obtener del estudio de la psicología es tan desconcertante como el primero. Paradójicamente, hace referencia a la claridad. Podemos imaginarnos que James se ajusta el corbatín y mira con confianza el mar de rostros expectantes, para luego declarar en forma tajante: «Además, [el estudio de la psicología] nos hace ver con mayor claridad lo que tenemos entre manos».[22] Y punto. No da ningún indicio de cómo lograr esa claridad. Tampoco se nos dice cuál podría ser el objeto del esclarecimiento. «Lo que tenemos entre manos» podría referirse a las metas y propósitos de la educación, pero también a las prácticas y procedimientos. A cuál de esas cosas quiso hacer alusión James (si se refería a alguna de ellas) es algo que queda librado a nuestra imaginación. ¿No es extraño que una afirmación sobre la claridad resulte tan oscura?

Al igual que su primer planteo sobre lo que el estudio de la psicología podría aportar a los docentes, el segundo también requiere una explicación. Pero como en el caso anterior, James no concede a su público el tiempo necesario para reflexionar antes de pasar a una tercera justificación. Esta, en realidad, no es una sola razón sino un trío de razones, todas ellas relacionadas con los beneficios personales que puede obtener un docente de los estudios psicológicos.

El primero es una mayor confianza. «Ganamos confianza con respecto a cualquier método que estemos usando», sostiene James, «en cuanto sabemos que está respaldado tanto por la teoría como por la práctica».[23] En otras palabras, se supone que la confianza en sí mismo de un docente se ve reforzada cuando este descubre que las enseñanzas de la psicología concuerdan con las prácticas educativas que *ya*

[22] *Ibid.*
[23] *Ibid.*

aplica en el aula. Esto parece bastante sensato. Es fácil imaginarse a ese docente diciendo algo así:

«Ahora tengo dos razones para proceder como lo hago en el aula. Procedo así porque he comprobado que estos métodos dan buen resultado, pero también, me complace haberlo descubierto, porque están en concordancia con lo que se sabe acerca del funcionamiento de la mente humana».

Sería bueno contar con algunos ejemplos de este efecto reforzador, pero aun sin ellos este planteo no nos deja tan inquietos como cuando James decía que la psicología ayudaba al docente a decidir qué cosas *no* hacer y daba más claridad a sus pensamientos. En efecto, si pudiera comprobarse que los descubrimientos de la psicología están en armonía con una buena práctica pedagógica, esa noticia debería transmitirse con rapidez a todos los docentes, en especial a los que pudieran sentirse un poco inseguros.

Pero esta mayor confianza no es lo único que la psicología promete dar a quienes la estudien. Tampoco es la más importante de sus contribuciones, según James. «Por sobre todo», anuncia a sus oyentes, «fecunda nuestra independencia y reanima nuestro interés».[24]

Probablemente, la independencia a la que se refiere James tiene que ver con la actitud de tomar decisiones propias en cuestiones pedagógicas, en lugar de apoyarse en la opinión de otros. Una vez más, no queda del todo claro de qué manera el estudio de la psicología habrá de «fecundar» este feliz estado de cosas, pero sin duda nadie desearía que no lo hiciera.

Por último, está la promesa de la reanimación, el resurgir del interés del docente. Este bienvenido despertar se deriva de una creciente capacidad de ver a los alumnos desde lo que James denomina «dos perspectivas diferentes» y de ese modo

«tener una visión estereoscópica, por así decirlo, del organismo infantil (. . .) y al mismo tiempo que lo tratamos con todo nuestro tino e intuición, ser capaces de representarnos los curiosos elementos internos de su máquina mental. Un

[24] *Ibid.*

conocimiento tan completo del alumno, a la vez intuitivo y analítico, es con seguridad el que todo docente debe proponerse adquirir.[25]

Con esta nota de confianza, James concluye su argumento sobre la psicología como materia apropiada para el estudio de los docentes.

Ahora bien, ¿qué haremos con esta mezcolanza de advertencias, afirmaciones y promesas? Me recuerda uno de esos anuncios de medicamentos que llenaban las páginas de las revistas y los periódicos populares de la época de James. Imaginen su texto. *¡Estudie psicología y despierte su mente!*, proclamaría. Y debajo de ese encabezamiento podría decir:

«¡Incremente su Confianza y su Independencia! ¡Evite el Error Pedagógico! ¡Vea el Funcionamiento Interno de las Máquinas Mentales de sus Alumnos! ¡Sea el Primer Docente de su Cuadra en Adquirir una Visión Estereoscópica!».

No cabe duda de que debemos descartar toda esta palabrería y, si somos caritativos, perdonar al pobre James por haber sido víctima de la misma dolencia que con tanto acierto diagnosticó en otros: la confusión sistemática, algo así como el resfrío común entre nuestras enfermedades pedagógicas.

Con todo, algo nos impide descartar rápidamente los planteos de James a favor del estudio de la psicología. ¿Qué nos detiene? ¿Es sólo la peculiaridad victoriana del alegato de James, la nostalgia por los días en que el mundo era lo bastante inocente para dejarse embaucar por semejante hojarasca? Creo que no. En mi opinión, tiene algo que ver con esa imagen del aviso de un medicamento específico.

Cuando pienso en esos viejos anuncios, me doy cuenta de que las píldoras y los ungüentos que promocionaban probablemente tenían escaso valor medicinal. La mayoría de los llamados elixires no eran, quizá, más que melaza mezclada con alcohol. Pero las dolencias que pretendían curar eran bastante genuinas, sin duda, lo cual explica el atractivo que ejercían esos señuelos sobre incontables lectores, quienes corrían a comprar la cura milagrosa o se apresuraban a enviar por correo el dinero requerido para adquirirla.

[25] *Ibid.*

En consecuencia, al recordar hoy esos anuncios se nos podrá disculpar si nos reímos de la credulidad de la gente en la época de nuestros abuelos. Pero al mismo tiempo, si nos detenemos a pensarlo, vemos que los avisos contenían muchas cosas que eran ciertas respecto de los dolores y los sufrimientos, las preocupaciones y las inseguridades que afligían a los lectores a quienes estaban dirigidos.

Desde esta perspectiva, el análisis de los argumentos de James sobre la psicología nos lleva a preguntarnos si nos dicen algo acerca de los docentes que componían su público o de los docentes de nuestros días. Creo que sí. Para explicar por qué lo creo, deberé remontarme al tema más general con el que comencé: cómo hablar a los docentes de un modo que les resulte útil.

Volvamos a considerar las promesas que formulaba James a su público. ¿Qué haría el estudio de la psicología por los docentes? Los ayudaría a no cometer errores, a ver con más claridad «lo que tenían entre manos», a reforzar su confianza, a aumentar su sentido de independencia y a reavivar su interés. ¿Cuáles son, entonces, los males que esas promesas están destinadas a remediar?

La respuesta es bastante obvia. Por la simple vía de transformar en negativos los términos positivos, podemos armar la imagen de un docente que ha cometido errores en el pasado y teme volver a cometerlos en el futuro; que se siente confundido y no puede decir con claridad qué hace ni por qué; que no tiene suficiente confianza en su propio juicio, aun cuando comprueba que lo que hace «funciona»; que se apoya más de lo que querría en la palabra de los expertos y se somete con demasiada rapidez a los deseos de sus superiores. Por último, es un docente que ya no tiene interés en su trabajo, al menos no tanto como antes. El fuego de la pasión y la curiosidad intelectual que una vez ardiera en su interior ha quedado reducido a cenizas.

El cuadro es bastante lúgubre por no decir más; cabe esperar que sea también exagerado. Sin duda deben ser pocos los docentes, en los días de James o en los nuestros, que han padecido todos estos males a la vez. Podríamos encontrar muchos que no han sufrido ninguno de ellos. Roguemos que así haya sido. La imagen que hemos armado es sencillamente demasiado espantosa para ser verdad. Es como esos

dibujos tremendamente exagerados de enfermos que solían aparecer en los anuncios de remedios ya mencionados.

Sin embargo, haremos bien en no apresurarnos a desechar esa imagen, por excesiva que pueda parecernos. Porque si borroneamos un poco los marcados contornos del perfil de nuestro docente, haciéndolos más suaves y por lo tanto más realistas, los rasgos que aparecen no son, después de todo, tan grotescos ni tan poco comunes. Lo que empezó siendo una caricatura se vuelve reconociblemente real. El rostro que surge de los contornos suavizados no es sino el nuestro.

¿Qué docente no ha cometido errores? ¿Quién cree que no volverá a equivocarse? ¿Quién de nosotros sabe con toda claridad qué tiene entre manos? ¿A quién no le ha flaqueado la confianza de vez en cuando? ¿Quién no ha anhelado en secreto que un experto o un superior le dijera exactamente qué hacer, para aliviarlo de la carga de tomar decisiones y asumir responsabilidades? ¿Quién, por último, no ha sentido nunca el sordo dolor del aburrimiento ante la idea de volver a la misma aula día tras día, año tras año? No soy la excepción, y tampoco lo es, sospecho, la mayoría de nosotros.

Pero el hecho de que estos problemas sean tan comunes nos lleva a preguntarnos si son exclusivos de la enseñanza. ¿No serán simplemente humanos? En cierto sentido, debemos contestar que sí. ¿Quién podría alegar que los docentes tienen la exclusividad en cuanto a cometer errores, dudar de sí mismos, etc.? Con todo, me pregunto si no habrá algo especial en la enseñanza, algo que vuelve a todo tipo de docentes más propensos de lo habitual a sufrir recurrentes ataques de «desasosiego», o como quiera que llamemos el conjunto de malestares que comentamos. Sospecho que lo hay. Esto no significa afirmar que los docentes están, en este aspecto, peor que los miembros de todas las demás profesiones. Pero al menos tenemos la sospecha de que pueden estar en peor situación que *muchos* otros.

Considérese, para empezar, la cuota de incertidumbre que enfrentan los docentes en su cotidiana obligación de decidir exactamente qué hacer, paso a paso, en el aula. No está mal creer, como parece haberlo hecho James, que en este proceso los guiará alguna feliz combinación de tino e ingenio, la cual les indicará con precisión lo que han de decir y hacer frente a los alumnos. Sin duda eso debe de ser cierto

en gran medida, o nunca se las arreglarían para terminar la jornada. Pero avanzar sobre la base del tino y el ingenio es como patinar sobre una delgada capa de hielo. Mientras uno se mantiene en movimiento, todo va bien. No es sino más tarde, al repasar lo que se hizo desde la seguridad de la orilla o contemplar la posibilidad de volver a hacerlo, cuando uno toma conciencia de los peligros de la empresa. Y allí empieza el nerviosismo.

El problema de decidir exactamente qué hacer a cada paso tampoco es la única fuente de inquietud para los docentes. De hecho, es sólo la punta del iceberg.

Es muy posible que sólo se precise instinto y sentido común para decidir si llamar al frente a Bill o a Sam, o cómo responder al pedido de ayuda de Linda, o cuándo cambiar el tema de discusión. ¿Qué pasa, empero, con esos interrogantes más profundos que se agitan en el fondo de la mente de un docente? ¿Captan realmente este tema los alumnos? ¿Vale la pena dedicarle tanto tiempo? ¿Habrá otros materiales mejores que los que estoy usando? ¿Cómo diablos hago para llegar a esos alumnos que no parecen tener interés? ¿Qué cosas, por todos los cielos, *debería* saber un alumno de cuarto grado?

Y así siguen y siguen, sin ningún final a la vista. Perplejidades de este tipo perturban a los docentes de todo tiempo y lugar. Ya en 1892 impulsaron sin duda a una gran cantidad de ellos a dejar cualquier otra cosa que podrían haber hecho para asistir a un ciclo de conferencias del famoso William James.

Como hemos visto, el propio James no era nada indolente cuando se trataba de responder con tino e ingenio a los alumnos que tenía frente a él. Captaba lo que sus oyentes sentían y pensaban, y les respondía tal como ellos esperaban. Sus palabras no eran precisamente edulcoradas, como ya vimos. De vez en cuando, tenían incluso un tono de amonestación. Pero no cabe duda de que todo eso le era perdonado. Sus ocasionales reprimendas, más simuladas que reales, tenían el propósito evidente de estimular, no de ofender.

Dado lo que revelamos al principio sobre la opinión privada que tenía James de los docentes, puede parecer que con estos comentarios en torno de su estilo lo acuso de ser poco más que un vendedor de ungüento de serpiente, un buhonero de medicamentos específicos que se aprovechaba

de las esperanzas y temores de los docentes mientras se reía de ellos en secreto. Aunque creo que *hay* algo de verdad en esa acusación, me parece un cargo demasiado grave para imputar a ese gran hombre. Además, la imagen de James como un mercachifle (igual que la mayoría de los oradores públicos) nos haría desestimar con demasiada rapidez lo que dice y su modo de decirlo, sin extraer de sus conferencias las lecciones más importantes que contienen.

Casi al principio, cuando comentaba los pensamientos furtivos que podrían haber acechado en la mente de James mientras hablaba a los docentes, mencioné el carácter incorpóreo y despersonalizado de nuestro análisis de la relación entre la teoría y la práctica en el campo de la educación. Parecemos olvidar, dije, que la mayor parte de lo que llamamos «teoría» es producida por un grupo de personas que la transmiten a otro grupo. Pasamos por alto el hecho de que la relación psicológica entre los dos grupos contribuye a fijar el tono de la transacción. Los planteos de James sobre los beneficios de estudiar psicología nos mueven a pensar en otro aspecto más de ese complejo intercambio.

En los círculos educativos es común hablar como si la principal y tal vez la única función de la teoría fuera guiar la práctica. Lo que sostiene James acerca de la psicología nos recuerda que no es así. Nos hace ver que nuestro modo habitual de hablar de la relación entre teoría y práctica es, en realidad, bastante engañoso.

Hablamos de poner *en práctica* la teoría. Pero no es eso lo que hacemos. Ponemos la teoría, o como se quiera llamar a las ideas que transmitimos, *en los practicantes*, en quienes pueden cumplir diversas funciones: guiar sus actos, paso a paso, es sólo una de ellas. En su vaga charla sobre la posible ayuda de la psicología a los docentes, James nos insta inadvertidamente a pensar cuáles podrían ser algunas de las demás funciones.

Cuando hablamos a los docentes sobre psicología, nos recuerda James, *no* es para decirles qué hacer, como podrían creer algunos. James rechaza abiertamente ese objetivo. (Aunque debemos tomar con pinzas este rechazo, pues pese a lo que dice, sus conferencias contienen muchas indicaciones útiles y sugerencias prácticas.) Pero su advertencia de que la psicología no sirve de ayuda inmediata no debe de haber desalentado a muchos miembros del público, porque la

mayoría no había ido a que le dijeran qué hacer en el aula. Casi todos tenían necesidades más profundas y complejas. Y no fueron decepcionados.

James los auxilió como esperaban. Sus palabras fueron reconfortantes, iluminadoras y hasta inspiradoras: un bálsamo para almas agobiadas. ¡No es de extrañar que esos docentes de Cambridge volvieran por más!

Lo que James decía sobre el aporte de la psicología a los docentes puede aplicarse también a otras materias que se les exige estudiar. Quienes trabajamos con docentes los instruimos en nuestras diversas disciplinas con la esperanza de despertar su interés, ampliar sus perspectivas, fortalecer sus convicciones y hasta «fecundar su independencia», como prometía James. En suma, les enseñamos lo que hacemos por una multitud de razones, tan poco claras para nosotros como lo eran para James. Nuestras esperanzas, como las suyas, suelen ser confusas.

«¡Un momento!», interrumpe alguien que es docente pero no trabaja en el ámbito de la capacitación de sus colegas: «¿En qué se diferencia la situación que usted describe de la que enfrentamos los docentes de todos los niveles?».

«En nada», es la respuesta. Pregúntese a casi cualquier docente de casi cualquier materia qué espera que obtengan los alumnos de ella y seguramente contestará algo semejante a lo que dijimos, si ha efectuado una verdadera «búsqueda del corazón», como se dice que hacían los docentes de la época de James. ¿Cómo saben que el cuerpo de conocimientos que llaman historia, matemática o literatura tendrá el rédito esperado en la vida de sus alumnos? Es evidente que nunca pueden saberlo con certeza. Lo que *sí* sabemos sobre la retención de lo aprendido en la escuela no es, por desdicha, demasiado alentador. Las investigaciones realizadas indican que la mayor parte se borra de la memoria cuando aún no se ha secado la tinta en el boletín de calificaciones del alumno.

Con todo, es obvio que algo de ello perdura. E incluso la parte olvidada deja algún tipo de residuo que produce cambios en la persona cuya mente la albergó temporalmente. Estos cambios suelen ser imprevistos y rara vez plenamente comprendidos por la persona que los experimenta. Pero son reales, sin ninguna duda.

Entonces, al igual que los docentes de todos lados, ¿qué podemos hacer quienes trabajamos con docentes, aparte de enfrentar nuestras clases con toda la valentía y esperanza que nos sea posible? Podemos y debemos, por supuesto, continuar explorando el misterio de lo que sucede cuando se encuentran docentes y alumnos. En el curso de esa exploración podemos recurrir a otros, como William James, para que nos ayuden a dilucidar nuestras propias ideas. Pero no tenemos que esperar respuestas fáciles, como nos lo advierte el ejemplo de *Talks to Teachers*. Tampoco debemos desalentarnos si, incluso cuando nos conduce el mejor de los guías, encontramos bolsones de niebla en el camino.

Por último, ¿cómo hemos de tomar el apenas velado desprecio de James hacia los docentes y quienes les enseñan? ¿Seremos caritativos y lo perdonaremos? Recomiendo que así lo hagamos. Después de todo, James aceptó de buen grado la invitación a hablarnos, y eso es más de lo que probablemente habrían hecho muchos de sus colegas. Pero su prejuicio hacia los docentes de los primeros grados parece haberle impedido ver algunos de los complejos problemas que ellos enfrentan en sus aulas. Es una verdadera lástima.

A pesar de sus prevenciones, James habló a un auditorio de maestros con más sensatez y elocuencia que muchos de los que hablan en la actualidad. Al menos entendía que la enseñanza nunca puede reducirse a una fórmula, noción que parece habérseles escapado a demasiados de quienes hoy siguen «dictando la ley a los docentes desde arriba». También tenía una manera de expresarse que harían bien en estudiar con atención los actuales oradores de las convenciones educativas y los institutos de profesorado.

Lo pasado, pasado está; en lugar de quedarnos sentados con las manos en el regazo, como algunos se sentirán inclinados a hacer, unámonos en el aplauso y los vítores que deben haber saludado al orgullo de Harvard mientras recogía sus notas y bajaba del estrado por última vez.

«¡Bravo, William James! ¡Bravo y adiós!» Quédate en paz con tus opiniones privadas y tus dulces palabras. ¡Escucha esa ovación! ¡Mira las sonrisas en los rostros de los oyentes mientras se marchan de la sala! ¿Ves el orgullo en sus hombros erguidos bajo las levitas y las pañoletas?

«¡Lo hiciste, Billy! ¡Verdaderamente lo lograste! ¡Quédate tranquilo, amigo de los docentes! ¡Oh, viejo engañador!»

3. Incertidumbres de la enseñanza

«Un docente presume eternidad», escribió una vez Henry Adams, «Nunca puede decir dónde cesa su influencia».[1] Esta breve afirmación, de poco más de veinte sílabas, seguramente está muy cerca de ser el homenaje perfecto a la profesión docente. Pues ¿qué sentimiento podría ser más noble que el expresado en las primeras palabras: «Un docente presume eternidad», y qué observación podría ser más cierta que la contenida en las últimas: «Nunca puede decir dónde cesa su influencia»? Inspirador, certero, conciso. Una combinación difícil de superar. No es de extrañar, por lo tanto, que este famoso elogio a los docentes de Adams, escrito hace setenta años, conserve hasta hoy su atractivo.

Pero estas pocas palabras escogidas, por excelentes que sean para grabarlas en las fachadas de granito de las escuelas o en las lápidas de los queridos maestros fallecidos, dejan mucho que desear cuando se las interpreta como un comentario sobre las incertidumbres reales que entraña la actividad de enseñar. Adams, por supuesto, nunca pretendió que se les diera esta interpretación. Es evidente que su intención era honrar a los docentes, y no hacer una descripción ni un análisis de los pormenores de su trabajo.

Con todo, una vez que se nos insta a pensar en los aspectos más inspiradores de la labor docente, pronto nos asaltan interrogantes acerca de las facetas más terrenales y fatigosas de la ignorancia a veces padecida por los docentes. Tras reflexionar unos instantes sobre cuál puede ser el máximo alcance de la influencia de un docente, algo parecido a la fuerza de gravedad me impulsa a pensar en otras cuestiones más mundanas. «¿Qué pasa con la influencia que minuto a minuto ejercen los docentes sobre los alumnos que es-

[1] *The Education of Henry Adams* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1918), pág. 300.

tán ante su vista?», me pregunto, «¿Cuánto saben sobre lo que está ocurriendo aquí y ahora, a unos pasos de ellos?».

«Mucho menos de lo que probablemente les gustaría saber», me respondo. En efecto, ¿qué docente no se ha preguntado si este o aquel alumno comprendió realmente determinado punto, o si toda la clase siguió la línea de un argumento o entendió la moraleja de un cuento? Ninguno que yo conozca. ¿Y cuántos docentes se quedan pensando en estas cosas mucho después de que sus alumnos se han ido a casa e incluso cuando ya han dejado de ser sus alumnos? Apuesto a que la gran mayoría. De hecho, me imagino que todos los docentes se hacen estas preguntas de vez en cuando.

Por lo tanto, aunque demos la razón a Adams en cuanto a que la influencia de un docente se extiende *ad infinitum* y él nunca sabe dónde *cesa* esa influencia, para ser precisos tenemos que contrapesar ese noble pensamiento con la observación, bastante más cínica, de que lo más probable es que nuestro pobre docente a menudo no sepa con seguridad dónde *comienza* su influencia. Y sin duda hay ocasiones *entre* el comienzo y el final en las que también se siente más perplejo de lo que querría con respecto al efecto que ejerce sobre sus alumnos.

Estas incertidumbres más terrenales suelen ser muy inquietantes para los docentes; por regla general, lo son mucho más que cualquier duda sobre su influencia a *largo plazo*. Es fácil entender por qué.

Como docente, difícilmente viva yo lo bastante para descubrir que mis esfuerzos han modificado el curso de la historia de la humanidad así sea un ápice, y en caso de que lo modifiquen, nunca me enteraré, lo cual es una verdadera lástima. Pero si *todos los días* me voy a casa preguntándome si *algo* de lo que hice o dije tuvo *algún* efecto en *alguien*, me encuentro en una triste situación, por cierto, sin importar cuáles puedan ser mis recompensas futuras.

Es posible que uno de estos días mis colegas docentes y yo recibamos el agradecimiento del público, cuando comprenda, tardíamente, todo el bien que hemos hecho. Es agradable imaginar la mera perspectiva de recibir ese reconocimiento. Pero si mañana el público en general comienza a sospechar que los alumnos a quienes enseñamos no están aprendiendo lo que deberían o no se desarrollan en otros as-

pectos que justifiquen su asistencia a la escuela, los docentes de todo el país haremos bien en ponernos a resguardo.

Por lo tanto, el juicio de los docentes sobre su eficacia y el del público sobre la eficacia de las escuelas se vinculan indisolublemente con la cuestión subyacente de qué extraen los alumnos de su experiencia escolar al final de cada día de clase. La incertidumbre acerca de la respuesta a *esa* pregunta puede y suele ser una causa de genuina preocupación para los docentes y para el personal escolar en general.

La posibilidad de que los docentes enfrenten problemas tan graves no quiere decir, desde luego, que estos sean inevitables. Algunos docentes podrían no llegar a tenerlos nunca. Pero el mero hecho de que nos sea fácil *imaginarlos* nos está indicando algo digno de atención sobre la enseñanza, algo crucial para comprender cabalmente la índole de esta actividad.

Parte de lo que esto nos indica ya se dijo: que a los docentes suele costarles mucho dar prueba de sus méritos, incluso ante ellos mismos. Resulta bastante fácil entender por qué es así. El hecho es que, en gran medida, la enseñanza, a diferencia de la albañilería, la neurocirugía, la mecánica de automóviles e incluso la recolección de residuos, no tiene ningún producto visible, ningún objeto físico concreto que fabricar, reparar o considerar propio. Por lo tanto, a diferencia de los trabajadores de las ocupaciones mencionadas y de muchas otras, los docentes se enfrentan a una desventaja característica. Cuando su trabajo está terminado, no tienen nada tangible que exhibir como fruto de su labor; ni una sólida pared de ladrillos, ni un cerebro libre de tumores, ni un motor bien afinado y ni siquiera un callejón limpio para señalar con orgullo como prueba de una tarea bien realizada.

De hecho, la cuestión misma de cuándo se acaba el trabajo de un docente —bien o mal, no importa— es problemática en la mayoría de los casos; debe establecerse acordando de antemano algún punto final arbitrario, un momento para darlo por terminado, como una fecha en el calendario o una cantidad predeterminada de clases. Lo que es más, esto ocurre no sólo con la terminación de un curso sino también con los intervalos. Hasta la decisión de poner fin a una sola clase depende con mayor frecuencia del reloj que de cualquier criterio pedagógico.

Ni falta hace decir que, en este aspecto, los docentes no están solos. Considérese, por ejemplo, la situación de los ministros, sacerdotes, rabinos, terapeutas, artistas de espectáculos, embajadores de buena voluntad de todas clases —desde recepcionistas de oficina hasta expertos en relaciones públicas—, por no mencionar a otros incontables trabajadores cuya principal preocupación es lo que piensa y siente algún grupo especial de personas. Todos ellos carecen de un producto tangible cuya gradual transformación brinde una señal clara de progreso. Al final del día, este amplio sector de nuestra fuerza de trabajo (encabezado por los docentes) vuelve a su casa con las manos vacías, por así decirlo.

Tanto como no podemos afirmar que los docentes se encuentren solos en este aspecto, tampoco podríamos decir que les molesta más que a los demás. Quizá sea al revés. Tal vez los recepcionistas, por ejemplo, se aflijan mucho más que los docentes por la falta de pruebas concretas de su eficacia. Al mismo tiempo, parece razonable considerar por separado el caso de los docentes, aunque sólo sea porque los miembros de cada ocupación probablemente experimentan este estado de cosas de diferente manera, por lo que también es previsible que lo enfrenten en forma distinta.

Esta probabilidad nos lleva a considerar en detalle uno de los principales tipos de incertidumbres asociadas con la enseñanza: la incertidumbre relativa a la comprensión o el dominio de la materia enseñada por parte de los alumnos. Esta no es, de ningún modo, la única incertidumbre que enfrentan los docentes. Podríamos haber elegido otras igualmente evidentes, como veremos a su debido tiempo.

Por otra parte, dado que las circunstancias de la enseñanza y las características de quienes enseñan varían mucho de un lugar a otro y de una época a otra, lo que resulta desconcertante y problemático para un docente puede no serlo para otro. Las principales causas de inquietud de los docentes de hoy tal vez no fueron advertidas y ni siquiera examinadas por los de generaciones anteriores.

Pese a estas variaciones, *hay* algunos puntos en común en los modos de ver su trabajo que tienen los docentes. Entre ellos se cuenta una perspectiva de la enseñanza que es a la vez epistemológica y psicológica. El sesgo epistemológico se deriva del hecho de que casi todos los docentes entienden

que su trabajo se relaciona, al menos en parte, con la transmisión de *conocimientos* de uno u otro tipo.

Esto significa, en la práctica, que durante el transcurso de su carrera los docentes están siempre pendientes de la cuestión de si alguien *sabe* realmente una cosa u otra (en contraposición a no saberla, sólo aparentar saberla, no tener fundamentos para alegar saberla y otras formulaciones similares empleadas para describir la ignorancia). Esa cuestión, como se dijo, es de contenido epistemológico y de orientación psicológica.

Sin embargo, sería incorrecto decir que los docentes están pendientes de estas cuestiones del mismo modo como podrían estarlo los psicólogos o los epistemólogos. A los docentes, por ejemplo, no suele interesarles la naturaleza del conocimiento *per se*. Su perplejidad epistemológica se centra en el conocimiento que está o no está alojado, por así decirlo, en la mente de un grupo identificable (y por lo común claramente identificado) de personas, que son sus alumnos. En otras palabras, cuando la enseñanza está en marcha, una de las mayores preocupaciones de los docentes es la que se expresa en la siguiente pregunta: *¿qué pasa en este instante dentro de la cabeza o la mente de las personas a quienes enseño?* ¿Entienden? ¿Me siguen? ¿Han captado el tema? Y cuando la clase ya terminó, se hacen una serie paralela de preguntas. *¿Entendieron? ¿Pudieron* seguirme? Y así sucesivamente.

Estas preguntas ponen de manifiesto la orientación psicológica de la perspectiva que tiene el docente de su trabajo. En términos generales, podemos decir que su centro de interés es epistemológico, pero lo que le interesa de cada «partícula» de conocimiento es cómo está localizada dentro de la psiquis de un individuo o un grupo determinados.

Tampoco puede decirse que el docente tenga un interés puramente académico en estas preguntas, como sería el caso de un filósofo profesional. Las respuestas que les da tienen una importante relación no sólo con las medidas pedagógicas que tomará a continuación, sino también con la evaluación que hace de cómo ha realizado su tarea.

Desde luego que los docentes no son los únicos en plantear preguntas no académicas sobre lo que otras personas saben o no saben. Casi todo el mundo lo hace a diario. Pién-

sese, por ejemplo, en cuántas veces le preguntamos a alguien cómo ir a algún lado o qué hora es.

Hay una gran diferencia, sin embargo, entre quienes hacen preguntas cotidianas, por un lado, y los docentes, por el otro: cuando los primeros preguntan si una persona sabe o no algo, la respuesta recibida no se percibe como una función parcial de lo que el propio interrogador ha hecho. En otras palabras, este último no se siente personalmente responsable de que el conocimiento en cuestión esté o no presente y disponible.[2] Los docentes, por otro lado, no se encuentran en esa situación: son al menos en parte responsables de las respuestas que se dan a las preguntas que ellos formulan.

Otra diferencia es que el conocimiento sobre el cual la mayor parte de la gente inquiere en el transcurso de la vida cotidiana no es de tipo «libresco», mientras que el que interesa a la mayoría de los docentes sin duda lo es. Las preguntas que se suscitan en la actividad diaria suelen estar relacionadas con el aquí y ahora. Se refieren a cosas como qué vamos a hacer hoy, qué nos parece esto o lo otro, dónde dejamos las llaves del auto, a qué hora estará lista la ropa que mandamos a lavar, qué hora es, etc. Cuando el conocimiento que se busca tiene *efectivamente* un carácter más abstracto y generalizable —como cuando se pregunta a alguien las fechas de la Guerra Civil, o cuál es la fórmula del nitrato de potasio—, el intercambio es de índole «magisterial», aun cuando ninguno de los participantes se describe a sí mismo como docente o alumno.

Dicho esto acerca de la orientación epistemológica y psicológica del docente, veamos qué hace este para responder a las muchas preguntas referidas a si las cosas están ocurriendo tal como se esperaba. En suma, ¿cómo averigua el docente si sus alumnos están aprendiendo lo que deben?

Mis observaciones de docentes revelan que hay cuatro estrategias bien definidas para disipar la incertidumbre pedagógica, al menos en lo que concierne al contenido sustancial de lo que se está enseñando. Es probable que no todos utilicen las cuatro, y los pocos docentes que sólo son respon-

[2] Una excepción a esto se da cuando le contamos algo a alguien y hacemos una pausa para preguntarle si entiende. Pero en este caso, la postura del que pregunta es de carácter decididamente «magisterial».

sables indirectos de lo que se aprende —como los conferencistas de radio o televisión— tal vez no usen ninguna. Dejando de lado esas excepciones, creo que las cuatro estrategias son lo bastante corrientes como para que casi todos los docentes, y probablemente también la mayoría de los legos, las reconozcan de inmediato.

Las primeras tres se aplican mientras se está enseñando. La cuarta se utiliza antes o después, cuando la enseñanza aún no se ha iniciado o cuando se ha interrumpido en forma temporaria o permanente.

La menos formal e invasora de estas cuatro maneras de investigar lo que está ocurriendo en el aula consiste en recorrer el salón con la vista en busca de señales que indiquen si los alumnos entienden o no lo que se les está enseñando. Esta forma de inspección visual es más notoria cuando el docente está dictando clase o coordinando un debate, aunque también puede darse mientras supervisa lo que hacen los alumnos en sus pupitres o en un momento de estudio. En estas ocasiones, el docente busca signos espontáneos de comprensión o interés, o la ausencia de esos signos, es decir, el tipo de cosas que transmiten las expresiones faciales y las posturas corporales de los alumnos. Entre ellos se incluyen asentir con la cabeza, sonreír, fruncir el ceño, levantar las cejas, rascarse la cabeza, golpetear la mesa con los dedos, bajar los párpados y otros más, que dicen mucho sobre cómo nos impresionan las cosas, si nos gustan o no. También hay indicios menos evidentes, que suelen englobarse bajo el nombre de «lenguaje corporal», cuyo significado a menudo desciframos sin darnos cuenta.[3]

Una forma coloquial de describir lo que sucede durante este tipo de búsqueda visual sería decir que los docentes, mediante este comportamiento, tratan de averiguar si los

[3] John Dewey, por ejemplo, vio con claridad la importancia de que el docente preste atención a estos signos fugaces del interés que despierta la clase en los alumnos. Según sus palabras: «El docente debe estar atento a toda forma de expresión corporal de la condición mental —desconcierto, aburrimiento, dominio del tema, surgimiento de una idea, atención fingida, tendencia a hacerse notar o a dominar la discusión por egotismo, etc.—, así como al significado de toda expresión verbal. Debe ser consciente no sólo de *su* significado, sino de lo que quieren decir como indicios del estado de ánimo del alumno, su nivel de observación y comprensión» (John Dewey, *How We Think* [Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1933], pág. 275).

alumnos están o no *con* ellos, si están *siguiéndolos* en su comprensión. Si no es así, se dice que los alumnos están *distraídos* o *desorientados*, una condición que exige hacer algo para remediarla.

Vale la pena señalar, de pasada, la naturaleza recíproca de este proceso. Aunque el propósito principal de la inspección visual del docente es obtener información sobre el grado en que los alumnos entienden lo que se les está enseñando, esa inspección cumple asimismo otra función. Sirve de advertencia para que los alumnos recuerden que deben mantenerse atentos y alertas. Así, mediante el simple procedimiento de mirar a su alrededor, el docente crea las condiciones necesarias para concretar lo que a veces se llama una profecía autocumplida.

La segunda estrategia para averiguar si los alumnos entienden lo que se les enseña es tan común como la primera, aunque mucho menos fácil de observar. No es visible como las sonrisas y los ceños fruncidos, porque tiene que ver más con la «atmósfera del aula» —algo que lleva tiempo establecer— que con cualquier cosa que diga o haga el docente en una clase dada. El tipo de «atmósfera» al que nos referimos es el que hace posible que los alumnos no tengan temor de admitir su ignorancia y dejar ver al docente y a sus compañeros que no saben o no pueden hacer algo. ¿Cómo se crea esa atmósfera? A través de una invitación, para empezar. Se invita a los alumnos a levantar la mano o a acercarse al escritorio del docente cuando tienen alguna dificultad. Para que la invitación sea sincera, los testimonios de los alumnos deberán tratarse con simpatía y comprensión. Sólo así los alumnos sabrán que es aceptable *no* saber. Y sólo entonces podrá esperarse que revelen voluntariamente su ignorancia.

Dado que la práctica de levantar la mano para pedir ayuda al docente se ha vuelto habitual en la mayoría de las aulas, en general no es necesario cumplir con la formalidad de presentarla como una regla a seguir. (Por el contrario, los alumnos suelen ser tan propensos a levantar la mano que a veces el docente debe frenarlos o detenerlos, pidiéndoles que posterguen sus preguntas hasta el final de la clase o hasta que se produzca naturalmente una pausa.) Pero ya sea que se la presente o no formalmente, esta segunda estrategia para determinar cómo asimilan los alumnos la lección es,

como la primera, una muestra de sentido común. No exige nada más complicado o inusual que asegurarse de que los alumnos sepan que pueden pedir ayuda cuando tienen dificultades.

Una tercera técnica habitual para averiguar si los alumnos comprenden lo que se les está enseñando consiste en interrogarlos directamente durante la clase. Las preguntas a tal efecto pueden variar mucho, sobre todo en su grado de precisión, tanto con respecto al contenido como a la identificación de la persona o las personas a quienes van dirigidas.

En un extremo están las preguntas muy generales que no se dirigen a nadie en particular. A menudo constan de una o dos palabras, como «¿Entienden?» o «¿Está claro?». Por lo general, no requieren más que un gesto de asentimiento como respuesta. (Algunos docentes usan esta técnica de interrogación con tanta frecuencia que ni siquiera se dan cuenta de que la están empleando, y he visto a más de uno interrogar a sus alumnos con un «¿Sí?» o «¿Lo comprenden?» mientras escribía en el pizarrón, de espaldas a la clase. Varios alumnos asentían a cada pregunta, pero el docente no veía sus gestos porque seguía frente al pizarrón mientras exponía el tema.)

En el otro extremo se encuentran las preguntas muy específicas, dirigidas a determinados alumnos, que son mucho más interesantes desde el punto de vista pedagógico. Por lo común se pide a un alumno que exponga lo que ha aprendido sobre algún tema o demuestre el dominio de alguna destreza al ejecutarlo. Estas preguntas puntuales no pueden ser ignoradas o «evadidas» como las más vagas y generales del otro extremo. Por consiguiente, si el alumno no sabe la respuesta o no puede llevar a cabo el ejercicio como se le pide, no le queda más alternativa que revelar su ignorancia al docente y, cuando la pregunta se hizo en público, también a sus compañeros de clase.

El cuarto procedimiento para averiguar qué han aprendido los alumnos es el más formal de todos. Se aplica *fuera* del tiempo de enseñanza, como se dijo, y consiste en tomar pruebas, exámenes, cuestionarios y una serie de actividades conexas. Además de las pruebas escritas ordinarias, esto incluye exámenes al término de un período, exámenes orales, informes sobre proyectos realizados, exposiciones y otros diversos medios que permiten a los alumnos, o más

habitualmente les exigen, mostrar los conocimientos y destrezas recién adquiridos. Como estas actividades normalmente se realizan *después de* una serie de lecciones regulares, tienen una apariencia concluyente de la que carecen los otros tres métodos menos formales que hemos descripto.

Estos son, entonces, cuatro procedimientos que los docentes suelen usar para realizar la complicada tarea de averiguar qué *está* pasando o qué *ha* pasado en la cabeza o la mente de sus alumnos. Puede haber otros métodos igualmente comunes, pero no estoy familiarizado con ellos. Los mencionados conforman, por lo tanto, lo que considero un cuarteto de estrategias «clásicas» mediante las cuales los docentes procuran reducir las incertidumbres que enfrentan, al menos las relativas a lo que los alumnos saben o no saben. Recapitulando, las cuatro técnicas son:

1. Observar a los alumnos en busca de signos visuales y auditivos de participación.
2. Tomar medidas para que los alumnos estén dispuestos a admitir sus dificultades.
3. Hacer preguntas durante la presentación de un tema para comprobar el grado de comprensión.
4. Tomar pruebas para verificar la adquisición y retención de conocimientos y destrezas una vez concluida o temporalmente interrumpida la enseñanza.

El éxito de estos procedimientos dependerá, como es lógico, de la habilidad y la coherencia con que se los emplee. Algunos docentes los usan mejor que otros, sin duda. Algunas situaciones de enseñanza se prestan más que otras a su aplicación. Cada uno de ellos podrá contribuir a aminorar de algún modo la incertidumbre del docente, pero ninguno la eliminará por completo. Veamos por qué es así.

Para empezar, es muy sabido que los signos exteriores de atención y comprensión pueden simularse. En consecuencia, el docente que se apoye exclusivamente en la inspección visual para determinar quién sigue con atención la clase tal vez se lleve una gran sorpresa si decide emplear medios más rigurosos para verificar esa comprensión. Para ser justos, sin embargo, es preciso agregar que ese mismo docente también puede tener reservada más de una sorpresa agradable. El alumno que parecía estar dormitando en un rin-

cón del aula tal vez resulte ser, como por un milagro, el más atento de todos. La atención simulada y la inatención aparente, entonces, son las dos fuentes de error más comunes cuando se aplica el primero y más sencillo de los cuatro métodos mencionados.

La práctica de confiar en que los alumnos manifiesten abiertamente sus dificultades tiene sus propias desventajas, tan notorias como las de la inspección visual. Los maestros podrán hacer todo lo posible para crear una atmósfera en la cual los alumnos se sientan libres de expresar lo que sienten y admitir los problemas que se les presentan, pero no todos, ni siquiera en el menos amenazador de los marcos, podrán o querrán aprovechar esa oportunidad. En consecuencia, por más que el docente aliente a sus alumnos a ser claros en esas cuestiones, siempre le quedará la insistente sospecha de que algunos tienen dificultades pero no lo dicen.

Cuando pasamos de estas dos estrategias más o menos pasivas a las dos más activas —en las que el docente hace preguntas directas a uno o más alumnos—, comprobamos que sus flaquezas como método son un poco diferentes de las ya mencionadas, pero no menos graves. Por ejemplo, las preguntas generales dirigidas a toda la clase, como «¿Entienden?» o «¿Está claro?», son tan fáciles de eludir o responder con falsedad que no precisamos decir mucho más acerca de la posible inexactitud de la información que brindan. Cabe observar, sin embargo, que las respuestas dadas pueden ser falsas de dos maneras distintas. El alumno que asiente con la cabeza cuando el docente pregunta «¿Entienden?», tal vez sepa que no entiende *realmente*, pero quiere ocultárselo al docente. Pero también puede ocurrir que *crea* entender (y por eso asiente con la cabeza) cuando en realidad no entiende. En ambos casos el alumno alega saber algo que en verdad no sabe, pero en el primero es consciente de su ignorancia, y en el segundo no lo es.

Las preguntas con contenido formuladas sobre la marcha y dirigidas a un alumno en particular no suscitan tantas dudas respecto de la veracidad de la respuesta, pero tampoco son infalibles. Si están pobremente expresadas, por ejemplo, la información que suministren sobre los conocimientos del alumno será, a su turno, ambigua y difícil de interpretar. Además, una vez que una pregunta ha sido

formulada y respondida frente al resto de los alumnos, su utilidad pedagógica disminuye mucho, cuando no se agota por completo. Si la respuesta ha sido correcta, el docente puede preguntar a continuación: «¿Quién está de acuerdo con lo que dijo Sarah?», pero la información que obtenga no será mucho más confiable que cuando pregunta algo como: «¿Entienden?».

Al pasar de los interrogatorios en clase a las preguntas incluidas en las pruebas escritas, rigen las mismas limitaciones que reducen la utilidad de las preguntas pobremente formuladas en clase. Aunque las preguntas de una prueba pueden volver a usarse, a diferencia de las que se hacen en clase, esto es así sólo si se las mantiene en secreto antes de la prueba. Una vez que se sabe que va a hacerse determinada pregunta, su valor como fuente de información disminuye mucho. Ello se debe a que la mayoría de los exámenes, como es obvio, no incluyen todas las preguntas que podrían hacerse sobre el tema en cuestión. Contienen sólo una muestra, a veces no muy representativa, de un repertorio más amplio de preguntas posibles. Principalmente por tal motivo deben mantenerse en secreto para que la información que aportan sea de utilidad.

Hasta aquí, entonces, lo que parecen ser algunas de las principales causas de error en los procedimientos convencionales empleados por los docentes para averiguar cómo reciben los alumnos el material que se les enseña. Pero hay otros dos problemas que contribuyen a explicar por qué los docentes suelen prescindir de los procedimientos más formales y emplear los menos formales. Uno tiene relación, sobre todo, con la economía y la utilidad práctica de la información, y el otro, con el carácter socialmente invasor del interrogatorio pedagógico.

El grupo inicial de consideraciones puede abordarse fácil y rápidamente. Lo que les da peso es, ante todo, el hecho bastante evidente de que las preguntas durante la clase y las pruebas formales tienen un costo. Unas y otras demandan un tiempo que podría dedicarse a la enseñanza. Además, si el propio docente prepara y evalúa las pruebas, debemos agregar horas adicionales al costo de utilizarlas.

A esto se agrega el hecho desalentador de que la información que suministran las pruebas suele llegar demasiado tarde para resultar de ayuda en la adopción de decisiones

pedagógicas. En el momento en que se efectúa la mayoría de los exámenes suele ser demasiado tarde para volver atrás y realizar tareas de recuperación. Por lo tanto, el factor del costo más la utilidad práctica de la información obtenida contribuyen en mucho a hacernos entender por qué los cuestionarios, exámenes y otros medios de evaluación no se emplean con mayor amplitud y frecuencia.

«El carácter socialmente invasor del interrogatorio pedagógico» es una frase destinada a cubrir muchos aspectos diferentes de las preguntas que hacen los docentes, junto con lo que se gana o se pierde al hacerlas. Estrictamente hablando, no todo lo que se califica como «invasor» merece ese rótulo, pero cada pregunta constituye una «invasión», por así decirlo, en tanto introduce una especie de elemento extraño en lo que de otro modo sería una de las formas más comunes de intercambio verbal: preguntar y responder. El carácter especial de las preguntas que hacen los docentes convierte un intercambio social corriente en otro que es a las claras poco común y, en ciertas circunstancias, francamente peculiar.

El carácter *genuinamente* invasor del interrogatorio pedagógico se debe al hecho de que cada una de las preguntas representa una amenaza. Por lo común, como todos sabemos, al alumno no le gusta rendir examen. Y a muchos hasta les provoca un auténtico temor. ¿Por qué? Por los riesgos que ello implica. Para el alumno cuyas respuestas sean incorrectas, las consecuencias pueden ser muy desagradables, por cierto.

Pero lo que estos alumnos temen es más profundo e insondable que la revelación de su ignorancia *per se*. Para comprobarlo, bastará considerar una situación corriente en la que una persona se ve obligada a confesar su falta de conocimientos. Veamos, por ejemplo, qué sucede cuando a alguien se le pregunta la hora y no tiene reloj, o cómo ir a determinado lugar y no lo sabe. En estos casos, a la mayoría de las personas no les preocupa confesar su ignorancia. Se limitan a decir que no lo saben, y eso es todo.

En el aula, en cambio, las cosas no son así. En ella, un alumno se sonroja y tartamudea cuando se ve obligado a admitir que no sabe algo. Como es sabido, la diferencia consiste en que en el aula *se espera* que los alumnos sepan las res-

puestas a las preguntas que se les hacen, por la sencilla razón de que esa es la finalidad de la enseñanza.

Por consiguiente, lo primero a tener en cuenta es que hay buenas razones para que al menos algunos alumnos quieran evitar, no sólo las pruebas formales y los exámenes finales, sino también las preguntas directas del docente durante la clase. Los docentes lo saben, desde luego, por lo que a menudo son reacios a provocar la tensión social que introducen en su trato con los alumnos las preguntas directas o el anuncio de una prueba. Para mantener un clima de serenidad y distensión en su clase, algunos llegan al extremo de evitar por completo estos procedimientos.

Pero la mayoría de los docentes descubre, en el transcurso de su carrera, que existen maneras de limar casi todas las asperezas de los interrogatorios en clase. Por ejemplo, un procedimiento para reducir al mínimo las respuestas «incorrectas» es dirigir las preguntas a toda la clase, invitando a hablar sólo a quienes creen saber la respuesta. Esto evita gran parte de la turbación producida cuando se interpela a alguien que debe, entonces, admitir su ignorancia, pero no es un medio infalible para evitar por entero esa turbación.

Por un lado, no todos los voluntarios son tan sagaces como suponen. Algunos muestran no conocer la respuesta que quieren dar. Unos pocos *saben*, incluso, que no la conocen, no obstante lo cual levantan la mano con la esperanza de que no se les pida que intervengan. Pero aun si hacemos a un lado la posibilidad de toda esta falsa información, la técnica deja al docente en ayunas con respecto a los alumnos que *no* se ofrecen a contestar. «¿Se debe a que *no* saben?», bien puede preguntarse el docente, «¿o a que son renuentes a demostrar su conocimiento?».

Otro modo de hacer que las preguntas resulten menos amenazadoras consiste en recurrir al sentido del humor, utilizando una respuesta incorrecta o una admisión de ignorancia como ocasión propicia para un comentario divertido, destinado a suavizar el golpe. También se puede elogiar al alumno por hacer el intento, aunque no conteste bien. Los docentes experimentados sin duda podrían agregar más ejemplos, hasta llegar a una larga lista de formas de reducir la mortificación de los interrogatorios. Pero por muchas que se mencionen, es dudoso que aun todas juntas basten para

eliminar por completo la incomodidad que ocasionan las pruebas y las preguntas directas. Esa lista, con todo, constituiría un elocuente reconocimiento de lo real que es esa incomodidad.

La única manera segura de evitar la posible molestia asociada a las preguntas del docente consiste en no hacerlas. En algunas situaciones de enseñanza, el docente puede lograrlo si se limita a los dos primeros procedimientos —la inspección visual y la invitación a los alumnos para que hagan consultas— y deja de lado las preguntas dirigidas a un alumno en particular. Esto da muy buenos resultados cuando la relación docente/alumno es informal y breve, como por ejemplo en una conferencia pública. En esos casos, los oradores, muchos de los cuales podrían ser catalogados como docentes, tal vez se pregunten de tanto en tanto qué han obtenido sus oyentes de lo que ellos dijeron, pero rara vez se molestan en averiguarlo. Y con mucha razón, por supuesto. ¡Si lo hicieran, podrían perder rápidamente todo su auditorio! En la mayoría de las situaciones áulicas, sin embargo, es difícil prescindir por completo del interrogatorio directo si se desea evitar que el docente, y a veces también el público, tengan que soportar una cuota intolerable de incertidumbre.

Las preguntas en el aula también se diferencian de las consultas comunes por el hecho de que el docente conoce de antemano la respuesta. Lo que *no* sabe es si sus *alumnos* la conocen. Cuando la mayoría de la gente pregunta algo, lo hace porque carece de la información buscada. En otras palabras, le interesa la información *en sí misma*, y no lo que ella pueda revelarle sobre una circunstancia más remota o secundaria. Hay evidentes excepciones a esta generalización, como podemos advertirlo mediante un somero análisis. En ocasiones la gente hace preguntas sólo por cortesía —«¿Cómo estás?», por ejemplo—, sin tener verdadero interés en la respuesta. También suelen hacerse preguntas retóricas, sin esperar respuesta alguna. Pese a estas excepciones, sin embargo, sigue siendo válida la generalización de que casi todas las preguntas se hacen en procura de una respuesta específica.

Por eso, cuando tenemos razones para sospechar que quien hace una pregunta ya posee la información buscada, nos inclinamos naturalmente a cuestionar el motivo oculto

de la consulta. «Si ya lo sabe, ¿por qué se molesta en preguntar?», es la manera más contundente de expresarlo. Es lógico plantear esa duda en la mayoría de tales situaciones.

La excepción, como dijimos, se da cuando quien pregunta es un docente. Por lo común, los docentes hacen preguntas cuya respuesta ya conocen. Lo hacen porque *no* saben si los interpelados pueden contestarlas correctamente. En otras palabras, lo que en realidad interesa al docente, en la mayoría de las circunstancias, es *el dominio por parte del alumno* del conocimiento o la destreza en cuestión, y no el contenido de la respuesta en sí.

La motivación que hay detrás de las preguntas de los docentes no es un secreto para casi nadie. Salvo los principiantes en nuestras escuelas —los niños del jardín de infantes o niveles similares—, la mayoría de los alumnos sabe muy bien que cuando un docente hace una pregunta suele ser para averiguar si ellos saben o pueden hacer algo; no se trata de la búsqueda de una respuesta desconocida para el docente. Los propios docentes rara vez se toman la molestia de encubrir este hecho.

Al mismo tiempo, aunque sea necesario que los docentes hagan estas preguntas, hay algo antinatural en su manera acostumbrada de hacerlo. A diferencia de la mayor parte de los interrogadores, para ellos dar la respuesta es tan fácil como hacer la pregunta. Todo el mundo (salvo los alumnos de muy corta edad) puede darse cuenta de que esa situación es válida en la mayoría de las aulas, pero a veces esa comprensión no basta para disipar por completo la persistente sospecha de que los docentes son un poco menos sinceros, al menos en lo que respecta a hacer preguntas, que el resto de la gente.

Además, el hecho de que suelan conocer las respuestas a las preguntas que hacen no es lo único que despierta sospechas sobre su falta de sinceridad al interrogar. La desconfianza que a menudo se genera en esas circunstancias tiene otras razones más profundas. Para explicarlas, debemos considerar dos aspectos de las condiciones en que los docentes llevan a cabo sus interrogatorios.

El primer aspecto se relaciona con el procedimiento de hacer preguntas inmediatamente después de haber enseñado algo. El segundo tiene que ver con un hábito común entre los docentes, que es insistir con su interrogatorio aun cuan-

do los alumnos les hayan asegurado que ya entendieron o aprendieron lo enseñado. Ambas prácticas son muy comprensibles cuando consideramos la enseñanza como una empresa global, pero de todos modos contribuyen a crear la desconfianza mencionada. Para entender este punto, consideremos el posible razonamiento en que se basan los actos del docente. Si un docente acaba de enseñar algo, ¿qué lo llevará a preguntarse si los alumnos lo aprendieron? Y si los alumnos ya le *han dicho* que aprendieron algo, ¿por qué pone en duda su palabra?

La primera de estas preguntas es mucho más fácil de contestar que la segunda. La verdad es que hay una infinidad de factores que pueden malograr los resultados de la enseñanza. Todo tipo de percances podrían interferir entre la *transmisión* de un conocimiento por parte de un docente (o su recomendación de que los alumnos lo obtengan de alguna fuente, como un libro de texto) y su almacenamiento a salvo en el banco de memoria o el sistema neurológico del alumno (o como quiera llamarse al lugar de destino en la persona).

El alumno puede no haber oído lo que se dijo o no haber visto lo que se hizo. Puede haber recibido el mensaje sin comprender su significado. Puede haberlo entendido perfectamente un rato antes y haber olvidado ahora lo que sabía. O, más sencillamente, tal vez no leyó lo que debía, por lo que nunca llegó a obtener el conocimiento requerido. Las posibilidades son innumerables. Por lo tanto, existen razones de todo tipo para que el docente sienta curiosidad por conocer el resultado de su enseñanza y para que verifique si los alumnos completaron la tarea que les asignó.

Pero digamos que ya efectuó la correspondiente indagación y que el alumno interrogado le asegura que entiende el tema o que realizó la tarea. ¿Por qué no habría el docente de creerle? ¿Por qué insistir en el asunto? Las respuestas a estas preguntas son también evidentes para cualquiera que haya sido docente o alumno, o sea para casi todo el mundo, pero el hecho de que esas indagatorias pedagógicas sean comprensibles no disipa el clima de desconfianza que suele acompañarlas. Para ver por qué esto es así, consideremos la siguiente situación hipotética.

Supongamos que alguien envía un objeto de porcelana como regalo de bodas a la casa de una joven que está por ca-

sarse. Pocos días más tarde, el remitente llama por teléfono para verificar si su regalo llegó en perfectas condiciones. «Sí, así es», le contestan. «Quiero comprobarlo personalmente», es su réplica. «Pasaré por tu casa esta tarde, si te viene bien».

¿Por qué nos impresiona como extraña esa situación? La respuesta obvia es que quienes envían regalos no suelen insistir en verificar con sus propios ojos que estos hayan llegado en buenas condiciones una vez que el receptor les dice que así fue. Tal insistencia equivaldría a decir: «No confío en lo que me dijiste; tengo que comprobarlo en persona». Esa falta de confianza sería casi insultante, por justificables que fueran las preocupaciones del remitente sobre la recepción del objeto enviado.

Aunque los docentes no hacen regalos, precisamente, o por lo menos no como el que se mencionó, la dinámica social de la situación descripta es muy similar a lo que ocurre cada vez que un docente empieza por preguntar a un alumno si entiende algo y luego le exige que demuestre haberlo entendido. «¿Recibiste el conocimiento?», pregunta el docente. «Sí», responde el alumno. «Déjame ver», dice el docente. «¿Qué pasa, no me cree?», pregunta el alumno. «Por supuesto que sí», contesta el docente, «pero. . .».

¿Pero qué? La respuesta, me temo, es que en el fondo *hay*, en efecto, un elemento de desconfianza en la exigencia del docente de que el alumno demuestre palmariamente su conocimiento, quiera aquel reconocerlo o no. Además, aunque desearíamos que no fuera así, esa desconfianza a menudo resulta justificada. Nos guste o no, los individuos pueden tener buenas razones para ocultar el hecho de que no saben algo, incluso quienes acostumbran ser sinceros respecto de casi todas las demás cosas.

Por un lado, admitir la propia ignorancia es algo vergonzoso en muchas situaciones sociales, sobre todo cuando el conocimiento de que se trata se toma como índice de status o prestigio social. Por otro lado, esa admisión revela un déficit que alguien podría insistir en remediar. Admitir que no sabemos algo implica presentarnos como candidatos a recibir enseñanza.

Estas dos consecuencias del reconocimiento de la propia ignorancia se acentúan en el aula. En ella, la revelación del desconocimiento es particularmente mortificante, sobre

todo cuando se produce en forma inmediata a la enseñanza del tema. El alumno que confiesa no saber lo que el docente o el libro de texto acaban de enseñar ha fracasado, sin duda, en lo que es a las claras la misión central de la empresa educativa. Ese fracaso puede o no ser excusable. Tal vez el alumno no escuchó con atención, tal vez no leyó lo que se le había indicado, tal vez el docente no realizó bien *su* trabajo, pero cualquiera sea la explicación, sigue siendo un fracaso.

No es de extrañar, por lo tanto, que muchos alumnos no estén dispuestos a revelar su ignorancia en cuestiones académicas y prefieran mantenerla oculta aun frente a una pregunta directa. De modo que las sospechas que subyacen al interrogatorio del docente no son, en absoluto, infundadas. De hecho, son muy razonables en vista de lo que sabemos sobre la naturaleza humana. Pero la legitimidad de las sospechas del docente no hace que el acto de disiparlas resulte más fácil para ninguna de las partes. Es embarazoso, como mínimo, tener que controlar a la gente. Y es una humillación, cuando no un verdadero insulto, ser sometido a un control. Por legítimas que sean, no dejan de ser sospechas.

Se ha dicho mucho sobre la molestia social y personal que suele causar el empleo de las preguntas y pruebas directas por el docente, pero esto no implica abogar por el abandono de esas prácticas en el aula. Por el contrario, para cumplir con sus responsabilidades profesionales los docentes no tienen a menudo más opción que insistir en que los alumnos muestren sus conocimientos recién adquiridos o la falta de ellos, por más mortificante o embarazosa que pueda resultar esa revelación.

Aunque reconocemos la necesidad de las preguntas del docente, al mismo tiempo podemos empezar a comprender por qué es posible que se empleen en la práctica con menos frecuencia que la aconsejada por la teoría pedagógica. En otras palabras, podemos empezar a entender la razón por la que muchos docentes prefieren vivir con la incertidumbre de no saber si sus alumnos han aprendido realmente lo que ellos les enseñaron, aun cuando lo único que tendrían que hacer para averiguarlo es preguntar. El costo de obtener esa información debe evaluarse tomando en cuenta no sólo la molestia que puede ocasionar a los alumnos, sino también la tensión que crea en las relaciones sociales dentro del aula. Podemos censurar al docente que evita esas molestias

a toda costa, así como criticamos al padre que nunca disciplina a su hijo, pero en ambos casos podemos entender, al menos, los motivos de su renuencia a actuar.

Hasta ahora, nuestra exposición sobre las incertidumbres de los docentes y los métodos que emplean para enfrentarlas se ha mantenido dentro de los límites de una visión muy conocida, si no generalizadamente popular, de la labor docente. Para darle un nombre, la llamaremos perspectiva de la «reproducción del conocimiento».[4] De un modo más metafórico, podríamos llamarla algo así como «la concepción del aprendizaje escolar como almacenamiento».

En lo fundamental, este punto de vista trata el conocimiento como una especie de mercancía que se deposita en la mente (o el sistema nervioso, si se prefiere) de un alumno, donde queda guardada, salvo por eventuales pérdidas de memoria o ataques cerebrales, hasta que el alumno la convoca o la recupera a instancias de alguna fuente externa. El punto esencial es que se espera que el conocimiento almacenado conserve su forma original, ya sea para ser utilizado o inspeccionado. En función de esta perspectiva, la incertidumbre del docente respecto de su éxito como transmisor de conocimientos se reduce a no saber si el material que cree haber entregado (u ordenado enviar) llegó a destino y está ahora seguramente almacenado en un sitio del que los alumnos pueden recuperarlo con facilidad.

Esta incertidumbre normalmente se despeja por la simple vía de pedir al alumno que muestre algún tipo de recibo (un gesto de asentimiento suele bastar) o, de ser necesario, exigirle que exhiba la mercancía para su inspección (por lo común, alcanza con una muestra). Gran parte de la enseñanza y de la evaluación se ajusta a este modelo.

[4] Esta expresión no debe confundirse con la «reproducción del conocimiento» a la que se alude en recientes críticas neomarxistas a nuestro sistema educativo. Véase, por ejemplo, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Londres: Sage Publications Ltd., 1977). En esencia, estas críticas plantean que nuestras escuelas se utilizan para «reproducir» la actual distribución del conocimiento (y por lo tanto, de la ignorancia) en nuestra sociedad, con lo cual perpetúan las divisiones de clase social, étnicas y raciales existentes en todo el país. Como aquí la empleamos, la expresión está totalmente exenta de esas implicaciones críticas y no guarda relación alguna con el argumento neomarxista.

Si bien esta manera de interpretar lo que hacen los docentes ha sido criticada desde hace siglos por los reformadores de la educación —generalmente por considerar que es un modelo demasiado mecánico o porque hace excesivo hincapié en la memorización—, no cabe duda de que, nos guste o no, refleja una importante verdad acerca de la enseñanza escolar. Sólo así podemos explicarnos que haya perdurado a través del tiempo.

Pero las reiteradas críticas a esta perspectiva, efectuadas por educadores reflexivos, dejan igualmente en claro que la verdad que contiene no es el cuadro total. No toda la enseñanza escolar, y tal vez ni siquiera la mayor parte, se ajusta al modelo de la «reproducción del conocimiento». John Dewey, por ejemplo, dijo lo siguiente sobre las inexactitudes de las metáforas comúnmente empleadas para expresar la perspectiva de la «reproducción del conocimiento»:

«No es exagerado decir que con demasiada frecuencia se trata al alumno como si fuera un disco fonográfico en el que se graba una serie de palabras que deben reproducirse literalmente cuando el examinador oprime el botón adecuado. O, para cambiar de metáfora, la mente del alumno es tratada como si fuera una cisterna en la que se vierte mecánicamente la información a través de una cañería, mientras que su exposición es la bomba que, al ser accionada, hace que el material vuelva a salir por otra cañería. La aptitud del docente se califica entonces de acuerdo con su habilidad para manejar el flujo entrante y saliente de las dos cañerías (. . .) La mente no es un papel secante que absorbe y retiene en forma automática. Es, antes bien, un organismo vivo que debe buscar su alimento, que selecciona y rechaza según sus circunstancias y necesidades presentes, y que sólo retiene lo que digiere y convierte en parte de la energía de su propio ser».[5]

Para dar un nombre al criterio del «organismo vivo» al que adhiere Dewey, lo llamaremos modelo de la «*transformación* del conocimiento», diferenciándolo así del concepto de «*reproducción* del conocimiento» que ya explicamos. En

[5] John Dewey, *How We Think* (Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1933), págs. 261-2.

él se hace hincapié en el proceso por el cual el conocimiento es asimilado, transformado o adaptado de algún otro modo para ajustarlo al sistema habitual de pensamiento y acción del estudiante. Dentro del mundo físico, la analogía más cercana a esta transformación epistemológica es, sin duda, la que empleó el propio Dewey: el proceso fisiológico de la digestión.

Lo que nos interesa en el presente contexto es ver cómo incide ese cambio de metáforas en las incertidumbres de la enseñanza. Ciertamente, las modifica en forma radical. De acuerdo con el modelo de la transformación, el docente ya no se preocupa tanto por si una frágil mercancía llamada conocimiento ha llegado indemne a destino y está bien almacenada en algún lugar dentro de su envase original, por así decirlo. En vez de ello, las principales preguntas que ahora se hace giran en torno de cómo está usando el alumno el conocimiento en cuestión, cómo lo relaciona con lo que aprendió antes, cómo lo personaliza por vía de traducirlo a su propio lenguaje, cómo lo aplica a nuevas situaciones, y demás. En términos cognitivos, el foco de interés ya no se centra en el poder de la memoria por sí solo. Ahora abarca niveles de funcionamiento mental que suelen catalogarse como «discernimiento» y «comprensión».

También ocurre otra cosa cuando cambiamos de metáfora. Las incertidumbres del docente no sólo son más numerosas y complejas que antes, sino también de índole muy diferente. La comparación entre el conocimiento enviado y el recibido ya no puede evaluarse en función de una pauta similar a la teoría filosófica de la verdad como correspondencia. En el modelo de la reproducción, como se recordará, lo que «se extrae» del alumno durante el interrogatorio o el examen es básicamente igual, en cuanto a su estructura, a lo que «se depositó». Idealmente, ambas cosas son idénticas. En el modelo de la transformación, en cambio, el antes y el después, por así decirlo, ya no coinciden.

En otras palabras, el docente no sólo duda de que los alumnos puedan responder correctamente a las preguntas, sino que ahora tampoco sabe con certeza qué preguntas hacer. Su enfoque global de la tarea deberá ser más exploratorio y abierto. Con el modelo de la transformación del conocimiento, el docente no sólo busca preguntas sino también respuestas.

Este modelo implica una mayor complejidad del proceso indagatorio y tiene una base más «orgánica» que parece adecuarse mejor a los asuntos humanos, por lo cual podría pensarse que es netamente superior a la perspectiva de la reproducción del conocimiento como enfoque a ser adoptado por todos los docentes. Esta ha sido la opinión de incontables reformadores de la educación, desde Comenius en adelante. Todos ellos han propiciado algún tipo de modelo educativo cuyas metáforas se derivan de los procesos vitales, como un decidido avance respecto de las perspectivas anteriores, más «mecánicas».[6]

Pero lo que importa no es si el criterio de la transformación es intrínsecamente superior al de la reproducción del conocimiento. La cuestión es: ¿cuándo uno u otro constituyen el modo de pensar más conveniente? Por ejemplo, para la enseñanza de lenguas extranjeras, la perspectiva de la reproducción del conocimiento parece ser muy apropiada la mayoría de las veces. En la misma situación pueden hallarse muchas otras materias cuyo objetivo es que los alumnos reproduzcan con precisión lo que han aprendido.

Si algunas materias, como parece ser, se adecuan mejor a la aplicación de un modelo que al otro, los docentes de distintas materias tendrán diferentes grados y tipos de incertidumbre. También es probable que, sea cual fuere la perspectiva que se adopte, el proceso de transmitir conocimientos se trate con menos rigor en ciertas ocasiones que en otras, tanto por los docentes y alumnos como por el público en general. En suma, nos preocupa que ciertas personas, más que otras, estén bien informadas, ya sea en un sentido reproductivo o transformador. Por ejemplo, el «conocimiento del oficio» parece importarnos más en el caso de un médico que en el de, digamos, un florista. En consecuencia, esperamos que los docentes de una facultad de medicina sean más cuidadosos y exigentes al hacer preguntas y tomar exámenes que quienes enseñan a hacer arreglos florales.

[6] El urgente reclamo por este cambio de las metáforas básicas sigue vigente. Myron Atkin, de la Stanford University, y Ernest House, de la University of Illinois, por ejemplo, han propuesto hace poco pasar de las «metáforas derivadas de la producción fabril» a la «imaginería biológica» en la reflexión sobre el cambio educativo. Véase M. Atkin y E. House, «The federal role in curriculum development, 1950-1980», *Educational Evaluation and Policy Analysis* 3, número 5 (septiembre-octubre, 1981), pág. 33.

La intensidad de estas preocupaciones también parece cambiar con el tiempo. En la actualidad, el interés por los resultados de la enseñanza es muy marcado, sobre todo desde el nivel secundario hacia abajo. Por consiguiente, se oye hablar mucho de conceptos como la responsabilidad educativa y la evaluación de la competencia mínima. Cuánto tiempo va a durar esta tendencia es algo que está por verse. Pero mientras este estado de ánimo subsista, los docentes se sentirán más presionados a buscar pruebas «sólidas» de lo que sus alumnos aprenden o no.

Más allá de la forma y la ocasión en que se empleen los modelos de la reproducción y la transformación del conocimiento como herramientas conceptuales, y más allá de la diversidad de metáforas que sirven para llevarlos a la práctica, ambos tienen la misma limitación: consideran que la adquisición de conocimientos es el objetivo propiamente dicho de la educación.

Por supuesto, a nadie se le ocurriría alegar que el conocimiento *no* es esencial en cualquier concepción de las metas educativas. Eso es algo que damos por descontado desde el principio. Pero sin duda es razonable preguntarse si el «conocimiento», sea cual fuere el modo de definirlo, abarca todo lo que implican la escolaridad y la educación. Históricamente, al menos desde la Grecia antigua, la respuesta a esa pregunta ha sido negativa.

Desde hace siglos las escuelas han procurado hacer muchas otras cosas además de transmitir conocimientos, concebidos ya fuera en forma «mecánica» u «orgánica». Han tratado de formar el carácter, crear hábitos, despertar intereses, modificar actitudes, inculcar valores, y aun más. El conocimiento de uno u otro tipo puede ser un componente esencial de todos esos cometidos, pero si es o no *todo* lo que importa es una cuestión que ha ocupado a educadores y filósofos durante siglos.[7] Los docentes actuales —dejemos a un lado el puñado de Gradgrind* que hay entre ellos— parecen

[7] Sócrates, por ejemplo, sostenía que la virtud era conocimiento, con lo cual quería decir que la única razón que llevaba a la gente a no comportarse en forma virtuosa era la carencia del debido conocimiento acerca de las consecuencias de sus actos, o algo por el estilo. Pero a pesar de su significación histórica, el argumento de Sócrates no resulta del todo convincente.

* Alusión a Mr. Gradgrind, personaje de la novela *Tiempos difíciles*, de Charles Dickens. Gradgrind es un maestro duro y severo que desdeña las «fantasías» y sólo da crédito a los «hechos». (*N. de la T.*)

concordar en que existe una diferencia abismal entre la transmisión de conocimientos *per se* y el desarrollo del carácter, la adquisición de una conciencia social o cualquiera de las metas generales que históricamente han estado asociadas con la misión de las escuelas.

Esto nos lleva a la siguiente pregunta: ¿qué sucede con las incertidumbres de la enseñanza en lo que se refiere a los objetivos que no son de carácter estrictamente epistemológico? ¿Cómo hacemos para determinar si cambian realmente las actitudes, se desarrolla la capacidad de evaluar o sucede cualquiera de las demás cosas que, como docentes, querríamos que ocurrieran?

En esas circunstancias, ¿cabe hacer preguntas y tomar exámenes? En algunos casos, tal vez. Para evaluar la adquisición de una serie de actitudes apropiadas, por ejemplo, pueden tomarse pruebas escritas, casi del mismo modo que para verificar el conocimiento fáctico. Corresponde advertir, sin embargo, que la interpretación de las respuestas dadas en esas pruebas es mucho más dificultosa que en el caso de las pruebas destinadas a evaluar conocimientos.

Pero la mayoría de los procedimientos indagatorios que se avienen a los objetivos epistemológicos de la enseñanza escolar no pueden adoptarse sin recortes para ayudar a los docentes a resolver las incertidumbres surgidas de su intento de alcanzar otras metas educativas muy diferentes. De hecho, es probable que algunos aspectos de la influencia de un docente no puedan determinarse mediante *ningún* tipo de preguntas, ni aun cuando las formule el más hábil de los docentes o examinadores.

En ocasiones parece incluso que la actitud más sensata para el docente al terminar una lección es guardar silencio y, de tal modo, hacer las paces con cualquier incertidumbre que pudiera tener. Elizabeth Hardwick, docente y escritora, describe una de estas ocasiones: «Es difícil decir algo acerca de un buen cuento», comenta. «Lo sé porque cuando enseñaba, pedía a los alumnos que leyeran un cuento de Chejov y lo único que se me ocurría decirles era: "¿No es maravilloso?"». La mayoría de los buenos docentes, estoy seguro, han pasado por momentos similares, en los que se quedaron sin palabras.

En esas raras aunque gloriosas oportunidades, parece trivial preguntarse si una pequeña partícula de conocimien-

to ha quedado o no alojada en la mente de alguien. Lo mismo ocurre con muchas otras cosas. A veces, cuando todo marcha a la perfección en el aula, cualquier pregunta parece estar extrañamente fuera de lugar. En esos momentos, nos convendría pensar en el famoso dicho de Henry Adams acerca de todas las cosas que los docentes nunca sabremos. Cada día de clase volvemos a enfrentarnos con ese cúmulo de incertidumbres.

En lo que se refiere al máximo alcance de la influencia de un docente —la parte que se extiende más allá de los límites de la visión humana—, Henry Adams ciertamente dio en el clavo con su célebre cita. Pero si se hubiera contentado con hacer una observación menos excelsa aunque más atinada, le habría sido igualmente fácil partir de la conclusión. «Cercanos o lejanos», podría haber dicho, «los límites de la influencia de un docente permanecen siempre en la oscuridad». Este es el destino de todos los que enseñan: de aquí a la eternidad, incertidumbres a granel.

4. La enseñanza real

Hace algunos años había en la televisión un programa de juegos cuyo formato era tan simple y directo como entretenido. Los miembros del panel —cuatro «personalidades televisivas», como se las suele llamar— entrevistaban a sucesivos tríos de desconocidos, cada uno integrado por una persona que tenía un trabajo inusual, como domar leones o labrar diamantes, más otras dos del mismo sexo y supuestamente del mismo nombre, que decían ejercer el mismo oficio pero que en realidad eran impostores. El objetivo del juego era identificar al miembro veraz de cada trío, para lo cual se interrogaba a los tres sobre el trabajo requerido. Cuando terminaba el tiempo de las preguntas y cada uno de los competidores había arriesgado una conjetura sobre cuál de los tres decía la verdad, el presentador del programa le pedía al *verdadero* señor Fulano de Tal que se pusiera de pie y se identificara. Gritos de sorpresa, seguidos por risas y aplausos, saludaban la partida de cada trío de participantes.

Ese popular programa, llamado *To Tell the Truth* [Decir la verdad], me viene a la mente cada vez que reflexiono sobre la cuestión de cómo es el oficio de enseñar y cómo podría definirse. Esto se debe a que el formato del programa me hace recordar una experiencia que tuve hace un tiempo, cuando acababan de nombrarme director de un jardín de infantes. Se trata de una experiencia digna de ser contada con cierto detalle, porque introduce de un modo impresionante, aunque jovial, las cuestiones que examinaremos en este capítulo.

Yo nunca me había desempeñado ni en la administración escolar ni en un jardín de infantes. Por lo tanto, para familiarizarme con la institución y con la manera de actuar de sus docentes, durante mis primeras semanas en el cargo dediqué todo el tiempo que pude a recorrer la escuela como lo habría hecho un extraño, observando lo que sucedía y tra-

tando de formarme una impresión del lugar. Los maestros, que tenían tantas ganas de conocerme como yo a ellos, me recibieron con mucha calidez en sus aulas. Así, la experiencia me resultó tan agradable como informativa.

Con el correr de los días fui advirtiendo de a poco ciertas cosas que hacían los maestros y que los diferenciaban de los docentes con quienes yo había pasado la mayor parte del tiempo en el pasado, es decir, de los que trabajan con alumnos más grandes. Observé, por ejemplo, que para hablar o escuchar a un niño, los maestros del jardín de infantes se agachaban doblando las rodillas de modo que su rostro quedara a la misma altura que el del niño. Al propio tiempo me di cuenta de que cuando yo hablaba o escuchaba a un niño, tendía a inclinarme doblando la *cintura*, y no las rodillas. A causa de ello, me cernía por encima del niño como una especie de enorme grúa, obligándolo a levantar la mirada y, si estábamos al aire libre en un día soleado, a protegerse los ojos.

También advertí otra cosa curiosa y divertida que hacían los maestros cuando leían algo a los alumnos. Sostenían sobre la falda el libro que estaban leyendo, con las páginas abiertas de frente a los niños. La razón obvia para hacerlo era permitir que ellos vieran las ilustraciones del libro. Pero lo que me divertía de este acto tan natural era que exigía a los docentes adquirir la habilidad de leer el texto en posición invertida.

Estos y otros ejemplos del comportamiento característico de los docentes del jardín de infantes me resultaron tan interesantes que decidí compartir mis descubrimientos con ellos. Suponía que podrían agregar otros ejemplos a mi lista. También esperaba que los divirtiera el informe de los resultados de mis observaciones.

Un día, mientras almorzábamos, saqué a colación el tema, comentando al pasar que las observaciones de mis recorridas por la escuela empezaban a dar sus frutos. «Me parece que ya estoy captando algunas triquiñuelas del oficio», les dije. «Por ejemplo, noté que cuando ustedes. . .» y empecé a describir algunas de las cosas que había visto, haciendo una mímica un poco exagerada de los gestos y posturas, para aumentar la diversión. Terminé afirmando que si alguna vez se me ocurría hacerme pasar por maestro de jardín de infantes, ahora sabía lo bastante como para conseguir que me confundieran con uno de ellos.

La imitación que hice de sus gestos divirtió a los docentes, como yo había previsto, al igual que mi alarde final. Pero este último, para mi sorpresa, hizo algo más que entretenerlos. Suscitó, en efecto, una discusión que se prolongó hasta mucho después de la hora del almuerzo, y que retomamos en varias ocasiones durante los meses siguientes. El tema de esa discusión recurrente era si un individuo podía hacerse pasar por maestro sin ser descubierto jamás, y qué significado tendría esto, en lo concerniente a la enseñanza, si llegaba a ocurrir.

Los docentes concebían que alguien pudiera arreglárselas para mantener esa impostura durante un largo período. Admitían incluso que yo mismo podía hacerlo por un tiempo. Pero la idea de que un individuo fingiera ser maestro de jardín de infantes y *jamás* lo descubrieran les resultaba desconcertante. Porque si no lo descubrían nunca, razonaban, ¿no deberíamos en un momento determinado dejar de considerarlo un impostor, aun cuando este conocimiento siguiera siendo su secreto? De hecho, ¿no debería el propio «maestro» dejar de verse a sí mismo como un impostor en algún momento? En suma, ¿cuándo se convierte el impostor eficaz en alguien auténtico? ¿O eso no sucede nunca? Y si no sucede, ¿por qué no?

Otra pregunta íntimamente relacionada que también nos planteamos era si al impostor le bastaba con *comportarse* como un maestro de jardín de infantes para llevar a cabo el engaño, o si debía hacer algo más. Algunos docentes creían que tendría que *pensar* como un maestro para *comportarse* como tal. Pero esto suscitó, a su vez, la cuestión de qué significaba pensar como un maestro. ¿Cómo piensa un docente de jardín de infantes?

Los maestros y yo tuvimos varias conversaciones en torno de estas y otras preguntas sobre la enseñanza, todas ellas provocadas por mi observación casual y, según creí en el momento, humorística de que sería posible hacerse pasar por maestro de jardín de infantes sin haber recibido ninguna capacitación formal. Desde ese punto de partida, como pronto comprobamos, se abre un abanico de interrogantes que toman muchas direcciones distintas. ¿Es posible determinar si un maestro es auténtico o falso (o bueno en vez de malo) por la simple vía de observarlo? ¿Puede definirse la enseñanza en función del comportamiento? ¿Qué significa

decir que la enseñanza en general, o la buena enseñanza en particular, pueden definirse de alguna manera? ¿De dónde vendría esa definición? ¿Sería el fruto de un descubrimiento o de una decisión? En el primer caso, ¿cómo se descubriría? Y en el segundo, ¿quién tomaría la decisión?

Como podrá adivinarse, los docentes y yo no hallamos respuesta a la mayoría de las preguntas que en ese momento debatimos con tanto entusiasmo y, me temo, con cierta ingenuidad. Yo aún no la he hallado. Pero tanto en forma individual como colectiva, elaboramos unas cuantas nociones tentativas acerca de las direcciones en que podrían encontrarse algunas de las respuestas. Al menos para mí, varias de esas nociones tentativas se han convertido, desde entonces, en convicciones.

¿Cuáles son ellas? En lo que se refiere al tema de este capítulo, tengo tres convicciones. La primera es que no hay, ni podrá haber nunca, una definición de la enseñanza basada en el comportamiento. Es sencillamente imposible observar las acciones de una persona y estar seguros de que se produce algo llamado enseñanza. La segunda, estrechamente relacionada con la primera, es que nuestro intento de decir si una persona está o no enseñando es siempre un acto de interpretación. Nunca dejamos de ser «lectores» de las acciones humanas, y tratamos de determinar cuál es la «lectura» correcta entre todas las posibles. La tercera convicción, consecuencia inmediata de las dos primeras, es que jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que significa enseñar. A continuación, analizaré estas proposiciones en orden sucesivo.

I

Para empezar, permítanme volver a mis primeros días como director del jardín de infantes, cuando visitaba aula tras aula a fin de ver de qué se trataba la enseñanza en ese nivel. Imaginen la situación. ¿Les parece que me asaltaban muchas dudas para decidir si un docente estaba o no enseñando? Les aseguro que no.

Al pasar de un aula a otra, *veía* con mis propios ojos que los maestros estaban enseñando, y no abrigaba duda al-

guna al respecto. Lo que presenciaba era enseñanza, sin ninguna disensión. Tendría que haber sido ciego para no verlo.

«Pero deténgamonos un poco», me siento obligado a decir ahora, tras las conversaciones que tuve con los maestros del jardín de infantes: «¿La observación de la enseñanza es realmente tan simple y directa? ¿Qué me daba la seguridad de que lo que estaba presenciando a cada paso era algo llamado enseñanza?».

Antes de responder, debo establecer una distinción entre dos usos de la palabra «enseñanza». En algunos casos se la usa para referirse a una empresa, y en otros, a una actividad.[1] Cuando hablamos de una persona que ejerce un cargo docente, podemos decir que en la actualidad enseña en tal o cual escuela, o en tal o cual ciudad, aunque sepamos con certeza que en este momento está durmiendo en su casa (si es de noche) o jugando al golf (si es domingo por la tarde). Pero otras veces, cuando decimos que Fulano está enseñando, queremos decir que lo está haciendo en este preciso instante. En el primer caso la enseñanza es tratada como una empresa, y en el segundo, como una actividad.

El primer uso del término incluye al segundo, como es obvio, ya que nunca diríamos que una persona se dedica a la enseñanza como empresa si nunca realizara la actividad de enseñar. De todos modos, es útil tener en mente la distinción.

Volviendo a mi sensación de seguridad cuando observaba a los maestros del jardín de infantes en acción, podríamos preguntarnos otra vez cómo sabía yo que lo que veía eran ejemplos de enseñanza. Si alguien me lo hubiera preguntado entonces, creo que habría respondido más o menos lo siguiente:

«Bueno, para empezar, sé que estoy en una escuela, ¿verdad? Sé que estas son aulas y que los adultos que hay en ellas son docentes o ayudantes. (También sé cuáles son una cosa y cuáles la otra.) Observo lo que hacen los docentes y veo que sus actos son de carácter episódico, es decir, hacen

[1] La diferencia está explicada con mayor detalle en el artículo de Paul Komisar «Teaching: act and enterprise», en C. J. B. Macmillan y Thomas W. Nelson, eds., *Concepts of Teaching: Philosophical Essays* (Chicago: Rand McNally, 1968), págs. 63-88.

una cosa durante un tiempo y luego hacen otra. Estos episodios son unidades —o átomos, si lo prefieren— de comportamiento docente. Es muy fácil verlos, registrarlos y describirlos a otras personas (como lo hice durante el almuerzo). El proceso no tiene nada de difícil ni de misterioso».

La mayoría de la gente daría probablemente una explicación de sentido común como esta u otra muy parecida en similares circunstancias. La noción de que la enseñanza es lo que puede verse hacer a los docentes parece muy razonable como guía de las observaciones. Este principio tiene límites, desde luego, pero todos parecen conocerlos. Por ejemplo, si el maestro hace una pausa para atarse los cordones de los zapatos o quitarse el saco, o si sale al pasillo a tomar agua, a casi nadie se le ocurriría describir sus actos como demostraciones de comportamiento docente. Damos por sentado que, aunque no *todo* lo que hace un docente en el aula es enseñar, *la mayor parte* de lo que hace sí lo es. Y muchas de las acciones a excluir son fáciles de determinar.

Más difícil es establecer una distinción cuando el maestro está frente a la clase, con los brazos cruzados, esperando que cese el ruido. ¿Está enseñando en ese instante, o sólo preparándose para enseñar? ¿Y qué hay del docente que está supervisando lo que hacen los alumnos en sus pupitres, o corrigiendo pruebas? ¿Estas actividades también deben considerarse parte de la enseñanza?

Hay que decir ante todo que las opiniones sobre estos temas parecen depender, parcialmente, de la razón por la cual se observa al docente en cuestión. Un supervisor de estudiantes de magisterio, por ejemplo, podría considerar muy importante hacer un comentario sobre el modo como el futuro docente preparó a los alumnos para comenzar la lección. Desde su punto de vista, el acto de pararse frente a la clase con los brazos cruzados es parte del repertorio de mecanismos utilizados por el docente para captar la atención, por lo que sin duda es un aspecto de la enseñanza digno de ser comentado.

Compárese esa situación con la de alguien que está efectuando una investigación sobre la enseñanza a través de una técnica de observación centrada exclusivamente en la interacción docente-alumno. En este caso, el registro de los hechos comenzará cuando la enseñanza esté en marcha.

Desde el punto de vista del investigador, sólo entonces habrá comenzado la enseñanza.

Estos ejemplos ponen de relieve una verdad muy conocida: que algunos actos de los docentes son más fáciles de clasificar como episodios de enseñanza que otros. Cuando un maestro explica algo a los alumnos o demuestra una destreza que luego deberá ser imitada, ¿quién podría dudar de que en ese momento está enseñando? Análogamente, cuando los docentes escuchan a los alumnos u observan sus acciones, no parece haber dudas de que están enseñando.

Las incertidumbres aparecen cuando las interacciones entre docentes y alumnos no guardan una relación evidente con lo que se debe aprender. Pero incluso estas situaciones ambiguas pueden resolverse a menudo una vez que se conocen los propósitos del observador. Cuáles son los aspectos de la conducta de un docente que deben contarse como episodios de enseñanza es una cuestión cuya respuesta depende, en primer lugar, de ciertas consideraciones previas respecto de las circunstancias en que se plantea la pregunta.

Otra distinción en cuanto a los modos de hablar de la enseñanza se relaciona con una discusión que tiene una historia interesante en el campo de la educación y también en el de la filosofía. Se discute si debemos distinguir entre la idea de la enseñanza como un logro y la idea de la enseñanza como un esfuerzo, un intento de hacer algo.[2]

Una forma de resolver el conflicto sería utilizar el término «enseñanza» exclusivamente para designar algo que se ha logrado. En tal caso deberíamos requerir pruebas de que hubo un aprendizaje antes de aceptar que la enseñanza ha

[2] La distinción entre los términos que describen nuestro intento de hacer algo y los que denotan que hemos conseguido hacerlo fue introducida en los círculos filosóficos por Gilbert Ryle, en su influyente libro *The Concept of Mind* (Nueva York: Barnes and Noble, 1949). En esa obra, Ryle distinguía entre lo que llamaba «verbos de tarea» y «verbos de logro». Los primeros se refieren a cosas que uno está tratando de hacer, y los segundos, a cosas que uno ha hecho. Por ejemplo, «patear» es un verbo de tarea y «anotar» (un gol) es un verbo de logro. Se da una similar distinción entre tratar y curar, perseguir y encontrar, escuchar y oír, etc. El verbo «enseñar», por esas cosas del azar, se emplea en ambos sentidos, como algo intentado y como algo logrado; de ahí la confusión que nos asalta cuando no está claro cuál de ellos corresponde.

tenido lugar. John Dewey, por ejemplo, parece tener algo así en mente cuando dice a sus lectores que:

«La enseñanza es comparable a la venta de mercancías. Nadie puede vender a menos que alguien compre. Nos burlaríamos de un comerciante que asegurara haber vendido muchos artículos pese a que nadie le compró ninguno. Pero tal vez haya docentes que creen haber enseñado muy bien con independencia de lo que aprendieron los alumnos. Existe entre enseñar y aprender exactamente la misma ecuación que entre vender y comprar».[3]

Si tomáramos al pie de la letra lo que dice Dewey, tendríamos que revisar nuestra postura anterior acerca de lo que veíamos cuando observábamos actuar a los maestros. La constatación de que los alumnos observados no aprendieron nada de su docente nos obligaría a reconocer que este no les ha enseñado, aunque al observarlo diera la impresión de que lo hacía. Podríamos apresurarnos a admitir que quizás estuviera *tratando* de enseñar, pero en realidad no enseñaba.

En ciertas circunstancias tiene sentido restringir de ese modo el uso del término. Así sucede cuando queremos referirnos a la actividad de enseñar, sobre todo si hablamos en tiempo pretérito. Decir que Jones le enseñó a Smith a nadar pero que Smith no aprendió nada de natación suena un poco extraño, cuando no francamente contradictorio, y nos mueve a replicar: «Pero entonces Jones no le enseñó *realmente* a nadar a Smith».

Obsérvese, empero, que si insistimos en la conexión necesaria entre enseñar y aprender, no nos será posible afirmar que una persona está enseñando hasta después del hecho: hasta disponer de pruebas de que se produjo un aprendizaje. Sin esas pruebas, lo único que podemos decir cuando observamos la actuación de un docente es que *parece* estar enseñando, o tal vez que: «Sin duda está tratando de enseñar». En otras palabras, si insistimos demasiado en la conexión enseñanza-aprendizaje, excluimos automáticamente la posibilidad de que haya una enseñanza infructuosa.

[3] John Dewey, *How We Think* (Lexington, Mass.: D.C. Heath and Co., 1933), págs. 34-5.

Si para considerar que hubo un episodio de enseñanza los actos del docente *deben* dar por resultado un aprendizaje, cabe preguntarse cómo hemos de llamar a la misma serie de actos cuando ese resultado no se logra. No pueden denominarse episodios de enseñanza infructuosa porque acabamos de excluir esa posibilidad. Tratarlos como «intento» en vez de «logro» nos permite declarar que el docente ha tratado de enseñar, lo cual sería decir bastante en muchos casos. De hecho, es muy posible que en la vida cotidiana sea eso lo que la mayoría de la gente quiere decir cuando emplea el término. Cuando decimos: «Miren, allí hay una persona enseñando», lo que queremos decir es: «Allí hay una persona tratando de enseñar». Lo de «tratando» queda sobrentendido. Su omisión es sólo una especie de taquigrafía verbal.

Para concluir esta disquisición que parece volverse cada vez más insustancial a medida que se prolonga, digamos que probablemente casi todo el mundo se conformará con agregar la expresión «tratar de» a su descripción de los actos de un docente cada vez que aparece la palabra «enseñar». El costo de ese cambio gramatical parece razonable si con él se evita lo que podría ser un debate interminable. Pero obsérvese que al incluir ese calificativo en nuestro discurso, no conseguimos eludir por completo el problema. A decir verdad, simplemente lo llevamos con nosotros. Tal vez ya no nos hagamos la pregunta respecto de cómo sabemos que una persona está enseñando, pero ahora debemos preguntarnos cómo sabemos que está *tratando* de enseñar.

II

¿Cómo lo sabemos? Al parecer, sólo hay dos maneras de responder con seguridad a esta pregunta. O bien debemos tener algún conocimiento previo de cómo es tratar de enseñar, o bien debemos confiar en la palabra de quien dice que eso es lo que está haciendo. Veamos más detenidamente la primera posibilidad.

¿Cómo sabía yo que los maestros que observaba en el jardín de infantes estaban tratando de enseñar? Tal vez ya tuviera en esa época una idea de cómo es «tratar de enseñar» en general. El resto era sólo cuestión de comparar a los do-

centes observados con ese concepto previo. En otras palabras, dado que esos maestros se comportaban de un modo que yo reconocía como «pedagógico», no vacilaba en concluir que estaban tratando de enseñar. ¿Es así como se operaba mi reconocimiento?

Sin duda ocurría un proceso semejante, pero ¿bastaba ello para explicar mi sensación de seguridad? Creo que no. Para entender por qué, considérese la siguiente situación.

Una persona que visita una escuela atisba por el vidrio de la puerta de un aula y ve a una mujer con una tiza en la mano, de pie frente a un grupo de unos veinticinco jóvenes sentados ante sus pupitres. La mujer hace gestos señalando una fórmula matemática escrita en el pizarrón. El visitante llega a la lógica conclusión de que está presenciando una clase. El director de la escuela, que pasa por ahí, lo saca de su error al informarle que lo que hay en esa aula no es una clase sino el ensayo de una escena de la obra *The Prime of Miss Jean Brodie*,* que la sociedad de teatro local va a estrenar en pocos días más.

¿Qué nos dice este improbable giro de los acontecimientos acerca del problema de identificar un ejemplo de alguien que trata de enseñar? Como es evidente, el observador que se considera capaz de reconocer un acto de enseñanza cuando lo ve, puede equivocarse. Una persona puede fingir que está enseñando. Toda la escena puede ser simulada. Desde luego, es algo que rara vez sucede, pero *podría* suceder, y eso es lo que cuenta. En otras palabras, no es posible identificar la actividad de enseñar sólo mediante pruebas visuales. Se requiere algo más, algo que tiene que ver con la autenticidad de la situación total.

Recuérdese que cuando mi hipotético interlocutor me preguntó por qué estaba tan seguro de mi juicio, comencé por decir que sabía que estaba en una escuela, que esas eran las aulas, que esos individuos eran maestros, y aquellos, alumnos. Tenía la certeza, en suma, de que no estaba deambulando por un estudio cinematográfico y presenciando la filmación de *Up the Down Staircase*** [*Luz de esperanza*] o algo por el estilo.

* Esta obra tuvo una versión cinematográfica que fue estrenada en la Argentina como *La primavera de una solterona*. (*N. de la T.*)

** Entre corchetes y en bastardillas, los títulos de filmes según se conocieron en la Argentina. (*N. de la T.*)

Incluso había un tono de impaciencia en mi voz, porque mi interlocutor imaginario parecía poner en duda algo obvio. Pero mi respuesta mostraba que mi sensación de seguridad dependía en gran parte de una serie de supuestos semiocultos, comenzando por los pocos que he mencionado e incluyendo además muchos otros.

No sólo sabía yo cómo eran las escuelas, las aulas y los docentes, por lo que podía reconocerlos a simple vista y confiar en mi convicción de estar en presencia de algo auténtico, sino que también conocía razonablemente los objetivos que esos elementos estaban destinados a cumplir (o preparados para cumplir, como diríamos de los docentes). También sabía algo sobre su evolución histórica, su importancia política y social, etc. Es decir, los hechos que presenciaba estaban insertos en un contexto cultural e histórico del cual yo sólo era parcialmente consciente en ese momento pero que de todos modos les infundía un significado. Eso me daba la seguridad de estar presenciando un ejemplo de enseñanza, y no otra cosa. Sin ese trasfondo de comprensión tácita, mi sensación de seguridad jamás podría haber surgido.

Lo que estoy diciendo debería recordarnos la sección del capítulo 1 que trata del sentido común y su función en la enseñanza. Al parecer, aquí decimos que el sentido común (o el «sentido escolar», si se prefiere) también cumple un papel importante en nuestras observaciones de los docentes y en lo que decimos sobre lo que ellos hacen. Esta extrapolación de lo que se planteó antes no debería sorprendernos, pues ya en esa sección habíamos reconocido que casi todo lo que hacemos depende en gran medida del sentido común. Pero aquí se dice otra cosa más que merece destacarse.

El punto a tomar en cuenta es que en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se «ve» como lo que se «lee». Es decir, aunque nos parezca que lo que presenciamos en las aulas es tan claro como el agua (como me parecía durante mis recorridas por el jardín de infantes), nuestra impresión se debe al funcionamiento, en gran medida inconsciente, de un vasto aparato de comprensión que rara vez nos molestamos en traer a la superficie de la conciencia para someterlo a un detenido examen.[4]

[4] Un proceso similar al aquí descripto es expuesto en detalle por Michael Polanyi en su libro *Personal Knowledge* (Chicago: University of Chicago

Veamos un ejemplo. Recuérdese que me había impresionado la manera como los docentes del jardín de infantes se agachaban doblando las rodillas para hablar con un alumno, mientras que yo me inclinaba doblando la cintura. La actitud de los maestros me pareció tanto mejor que la mía, tan superior como forma de adaptarse a la diferencia de estatura entre un adulto y un niño, que lamenté un poco que no se me hubiera ocurrido hacer lo mismo. De inmediato «vi» que era una manera más apropiada de hacer las cosas.

Pero ¿sólo lo vi, sin ninguna ayuda del pensamiento y la razón, como me pareció entonces? ¿La superioridad del método de los maestros se advertía a simple vista, sin más aditamentos? Pensándolo mejor, me di cuenta de que había algo más que eso.

En cuanto solución al problema de cómo colocarse para hablar y escuchar a un niño de corta edad, mi postura era tan adecuada como la de los maestros, al menos en términos físicos. Yo podía hablar a los chicos y escuchar lo que decían tan bien como los docentes. La superioridad de su método se debía a lo que la postura simbolizaba y podía transmitir a los alumnos.

En lugar de tener que estirar el cuello y mirar hacia arriba, como debía hacerlo para hablar conmigo, el niño podía mirar a los ojos a sus maestros cuando ellos le hablaban. La relación física era a la vez más íntima y menos amenazadora que mi postura semejante a una grúa. También era más igualitaria.

Pero ¿por qué vi de inmediato que era una forma más adecuada de hacer las cosas? ¿A quién le importa que un niño tenga que estirar el cuello para hablar con un adulto? ¿Por qué los maestros deberían preocuparse por crear una atmósfera de igualdad en el aula?

Para responder a estas preguntas se necesita, desde luego, algo más que lo que está a la vista. Las respuestas se basan en supuestos incorporados a mi modo de observar lo que veía en esas aulas. De alterarse esos supuestos, también se habría alterado mi percepción de los hechos observados.

En otras palabras, mi reacción ante lo que vi distaba mucho de ser tan automática como lo supuse en ese momento.

Press, 1958). Polanyi se refirió como «conocimiento tácito» a estas formas inarticuladas de conocer.

Lo que parecía patente y obvio en la conducta de los maestros, era en realidad una interpretación bastante compleja. Yo no sólo veía lo que los docentes *hacían*, sino que también veía (o creía ver) *por qué* se comportaban así. En suma, sus acciones tenían sentido para mí.

Ese sentido no era una función de las propiedades de estímulo de lo que estaba presenciando, sino que surgía de una comprensión previa que yo, como observador, aportaba al acto de observar. Tanto los docentes como yo conocíamos las reglas del juego, por así decirlo. Esa combinación de conocimiento tácito y razonamiento *a priori* hacía posible mi «lectura» aparentemente espontánea de lo que se presentaba ante mi vista en aquellas aulas del jardín de infantes.

Esta idea, que tal vez no constituya ninguna revelación para la mayoría de las personas, no se limita sin duda a lo que sucede cuando observamos a los docentes. Lo mismo ocurre cuando miramos cualquier cosa del mundo que nos rodea. En síntesis, el significado y la significación de todo lo que vemos y oímos es, en esencia, una interpretación de los datos suministrados por los sentidos.

Por extraño que parezca, aunque el carácter interpretativo de nuestros contactos perceptuales con el mundo nos resulta evidente cuando nos detenemos a pensar en cómo damos sentido a las cosas, tendemos a perderlo de vista en muchas ocasiones. Nos acostumbramos tanto a los muchos sonidos y visiones corrientes que ya no nos parecen en absoluto problemáticos. Sabemos qué son y qué significan con sólo observarlos, del mismo modo como yo observaba y escuchaba en las aulas de ese jardín de infantes algunos años atrás. Una vez que nos familiarizamos con un objeto o un hecho, su significado se vuelve transparente, lo cual nos permite pasar por alto la fase inicial de desconcierto al encontrarnos con lo que ahora conocemos. Olvidamos, en otras palabras, que los significados son logros, creaciones parciales en lugar de cosas dadas, y también perdemos de vista el hecho de que pueden cambiar.[5]

[5] La idea de que nuestra concepción de la realidad es una «construcción» y no una «cosa dada» desempeña un papel importante en una rama de la ciencia social llamada «sociología del conocimiento». Para una influyente exposición del pensamiento reciente en este campo, véase Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (Garden City, N. Y.: Doubleday, 1966 [*La construcción social de la realidad*, Buenos Aires:

Es bueno que nuestra mente funcione de ese modo la mayor parte del tiempo, porque si tuviéramos que volver a reflexionar sobre cada cosa que vemos u oímos, la vida sería un rompecabezas insoportable. Pero también debemos reconocer la importancia de cuestionar, una y otra vez, nuestra forma habitual de interpretar el mundo. De tal modo, hacemos una apuesta en la que no puede haber perdedores.

Ese cuestionamiento modificará nuestro modo de ver las cosas, de una manera un tanto más satisfactoria que nuestro punto de vista anterior, o bien profundizará nuestro compromiso con la interpretación que ya hemos hecho de la realidad. En ambos casos salimos ganando. La tarea de observar lo familiar como si de nuevo fuera extraño no es nada fácil. Algunos dirán que es imposible.[6] Pero los beneficios potenciales compensan con creces el esfuerzo.

Para relacionar esto con los docentes y la enseñanza, sólo precisamos reconocer que los docentes se ven involucrados lo mismo que cualquiera de nosotros en la tarea de interpretar lo que sucede a su alrededor. También ellos se enfrentan con la interminable faena de atribuir significado y significación a lo que ven y oyen durante su actividad docente. Reconocer esto puede parecer ingenuo, pero tiene considerables consecuencias, no sólo respecto de la forma como vemos a los docentes, sino del modo como ellos se ven a sí mismos.[7]

La observación de que los docentes están obligados a involucrarse en la interpretación de lo que los rodea no los distingue del resto de las personas. Por otra parte, aun cuando consideramos el contenido de lo que tienen que interpretar, encontramos una gran superposición entre su experiencia y

---

Amorrortu editores, 1968]). La formulación clásica de esta postura se encuentra en los ensayos de Karl Mannheim. Véase Paul Kecskemeti (ed.) *Essays on the Sociology of Knowledge* (Nueva York: Oxford University Press, 1952).

[6] La cuestión de si es posible, y de qué forma, recuperar la frescura de la visión que una vez tuvimos de niños es un tema de gran interés para muchos, desde los poetas románticos del siglo XIX hasta numerosos psicoterapeutas actuales.

[7] Este punto se plantea con considerable autoridad en el libro de Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination* (Nueva York: Macmillan Publishing Co., 1979). Véase, en particular, el capítulo 9: «On the art of teaching».

la de los demás. Como ya hemos señalado, en el nivel más simple los docentes deben saber para qué sirven las sillas, las mesas, las puertas y una infinidad de otras cosas, igual que el resto de sus semejantes. También deben reconocer la significación de innumerables acciones sociales —gestos, lenguaje, etc.—, como todo el mundo. Dada esta obligación interpretativa compartida, podemos preguntarnos si hay algo distintivo o único en la manera como los docentes observan su entorno. En suma, ¿existe una visión pedagógica de las cosas, un modo «magisterial» de ver el mundo?[8]

Cuando consideramos la gran variedad de docentes que hay en el mundo, nos cuesta imaginarnos que un grupo tan diverso pueda estar unido por una única perspectiva de su trabajo, un punto de vista que los caracterice a todos. Al mismo tiempo, si nos mantenemos en un nivel bajo de generalización y nos centramos sólo en la percepción, observaremos ciertas diferencias en la manera de ver las cosas de los «expertos» y los «legos», diferencias que parecerían ser las mismas que existen entre los docentes y quienes no lo son.

Por ejemplo, en igualdad de condiciones, cabe suponer que la visión del experto será más diferenciada que la del lego. Esperamos que el experto tenga una percepción más «fina» del objeto de su conocimiento, que lo vea en mayor detalle. También prevemos que su visión será más «rápida», que podrá captar mucha información de un vistazo y detectar de inmediato los rasgos dignos de especial atención. Suponemos que el experto advertirá la presencia de irregularidades y aspectos problemáticos. Y también verá oportunidades que a otros se les escapan. Nos imaginamos que estará más «orientado al futuro», para vislumbrar posibilidades allí donde otros no ven ninguna.

Además, suponemos que el experto verá las cosas en perspectiva; que sabrá, por ejemplo, si algo debe tratarse como un motivo de alarma o como un asunto de rutina. Es decir, no esperamos que «se sobresalte» ante lo inesperado tanto como el lego. En suma, prevemos que el experto tendrá frente a las cosas una actitud más reflexiva que quien

[8] Este tema es tratado de un modo curioso en el libro de J. M. Stephens, *The Process of Schooling: A Psychological Examination* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1967). Stephens conjetura que las personas con ciertas propensiones e impulsos, como la propensión a detectar errores y el impulso de corregirlos, tienen una inclinación natural hacia la enseñanza.

no es experto, no en el sentido de que piense *más*, sino de que piense *de diferente modo*. Asimismo, esa actitud reflexiva puede manifestarse de diversas maneras.

En el caso de los docentes y la enseñanza, esta serie de expectativas conduce a una imagen del docente avezado que lo distingue, al menos en principio, de los legos en general y quizá también de los maestros novatos. Los docentes expertos «ven más» que los no expertos. Son sensibles a las posibilidades pedagógicas latentes en los hechos que presencian. En el aula, prevén lo que va a ocurrir. Advierten desde lejos a un alumno desatento. Detectan los signos de dificultades incipientes. Sus sentidos están en total sintonía con lo que sucede a su alrededor. No se sobresaltan fácilmente. Como a veces lo afirman los alumnos más pequeños, parece que tuvieran ojos en la nuca.

¿Es correcta esta imagen del docente experto? ¿En verdad son así todos los docentes avezados? ¿Lo son algunos de ellos? En resumen, ¿hablamos de lo que es o de lo que debería ser?

Hay que reconocer que el rápido bosquejo que trazamos aquí está más cerca del «debería» que del «es» de los docentes y la enseñanza. Pero tampoco es pura ficción. Me hace recordar bastante a algunos maestros que he conocido, por lo que sostengo que es un modelo realizable aquí y ahora.

Pero una cuestión aun más importante que si muchos o pocos docentes se asemejan a nuestro hipotético experto es cómo se vincula esa perspectiva de la enseñanza con la serie de cuestiones consideradas en este capítulo. Lo más interesante es lo que la perspectiva parece indicarnos sobre la relación entre lo que un docente *hace* y lo que *piensa*.

Vuelvo ahora, por última vez, a las discusiones bastante joviales que se produjeron en el jardín de infantes y no tengo inconveniente en admitir, aunque a esta altura debería resultar obvio, que siempre supe que un individuo no puede convertirse en maestro de jardín de infantes por la simple vía de aprender cómo sostener un libro mientras lee un cuento a los niños o por el hecho de inclinarse de esta o de aquella manera para hablarles y escucharlos. Los maestros también lo sabían, por supuesto, lo que explica su buena disposición a seguirme el juego. Sabían, como yo, que para ser un verdadero maestro de jardín de infantes uno tiene que observar y reaccionar con cierta actitud o de determina-

da manera ante una porción especial del mundo: las aulas repletas de alumnos de tres y cuatro años. Ciertas destrezas, como manejar la plastilina o vendar una rodilla lastimada, cumplen un papel importante en ese mundo, desde ya, pero confundirlas con lo esencial de la cuestión, como fingí hacer con mi alarde a la hora del almuerzo era... pues, algo risible y nada más.

¿Es muy diferente la situación para otros tipos de enseñanza? Mi experiencia en institutos terciarios y universidades me lleva a contestar que no. También en ellos, la diferencia entre el novato (al que por razones retóricas hemos equiparado a un impostor) y sus colegas más experimentados radica no tanto en la destreza sino en el hecho de sentirse y actuar «como en casa» dentro de un ámbito de enseñanza dado.

Esta sensación de «estar en casa» en el aula resulta difícil de explicar, lo reconozco, pero es un estado psicológico muy genuino. Una de las maestras del jardín de infantes hizo una alusión directa al respecto cuando dijo: «Bueno, aunque el impostor nunca se delate, *sabe* que no pertenece a ese lugar».

III

La última cuestión a considerar en este capítulo es una pregunta a la que apuntaba mi discusión con los maestros del jardín de infantes, pero que nunca llegué a formular: ¿existe alguna definición última e inmodificable de la enseñanza (la *verdadera* enseñanza, llamémosla) que podamos descubrir a través de una manipulación empírica y/o lógica?

Empecemos por reconocer que la pregunta es puramente académica, por cuanto no parece preocupar mucho a los docentes. Salvo cuando son estimulados por algún profesor durante su formación, o por un directivo escolar sin nada mejor que hacer, la mayoría de los docentes que conozco rara vez se preguntan en voz alta cuál es el *verdadero* significado de la enseñanza. Como muchos otros profesionales en todos los ámbitos, están demasiado atareados haciendo lo que deben hacer como para preocuparse por las definiciones formales de su oficio.

Pero hay grupos de personas —entre ellas los filósofos de la educación— que tienen tiempo para esas cuestiones y consideran que parte de su responsabilidad profesional es responder a la pregunta sobre la definición, sea esta o no de interés para los docentes en actividad. Además, sus respuestas no son meros ejercicios académicos, ya que aparecen en libros de texto y otros documentos «oficiales» que podrían afectar la perspectiva de los docentes y otros individuos sobre la enseñanza.

Difícilmente sea este el lugar indicado para examinar en detalle todas esas respuestas. Sin embargo, me gustaría referirme a tres enfoques que se han adoptado para determinar de una vez por todas qué es la enseñanza o qué debería ser. A mi juicio, los tres presentan graves deficiencias, pero cada uno de ellos parte de una premisa fundacional que en algunos aspectos resulta muy interesante. Creo que cada uno ayuda a entender por qué la búsqueda de una definición final y lógicamente inapelable no sólo es una iniciativa inútil sino que hasta puede ser nociva si se permite que dictamine lo que los propios docentes deben pensar sobre su trabajo.

A estos tres enfoques de la definición de la enseñanza los denominaré *genérico*, *epistémico* y *consensual*. El significado de esos términos quedará en claro en la exposición siguiente.

El enfoque *genérico* de la definición de la enseñanza funciona así: comienza con el planteo de que existe una importante diferencia entre una definición de la enseñanza, por un lado, y la puesta en práctica de la enseñanza, por otro. Esta distinción es importante porque divide la labor de hablar con autoridad sobre la enseñanza entre dos grupos de profesionales: los filósofos de la educación y los investigadores educativos. Desde este punto de vista, corresponde a los filósofos proponer una definición de la enseñanza lo bastante general para abarcar cualquier cosa que futuras investigaciones puedan revelar sobre el *modo* correcto de enseñar. La tarea de los investigadores, por su parte, es encontrar respuestas a las preguntas acerca de cómo se debe llevar a cabo la enseñanza. El resultado del esfuerzo de los primeros será singular y universal; el de los segundos, plural y particular. Veamos cómo plantea el problema, y

luego lo resuelve, el conocido filósofo de la educación B. O. Smith:

«El modo como la enseñanza se lleva o puede llevarse a la práctica —dice Smith— se toma erróneamente por la enseñanza misma. En su sentido genérico, esta es un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje. Así definida, la enseñanza es igual en todas partes, independientemente del contexto cultural en que tenga lugar. Pero la manera de realizar esas acciones puede variar de una cultura a otra o de un individuo a otro dentro de una misma cultura, de acuerdo con el estado del conocimiento existente sobre la enseñanza, y el conocimiento y la destreza pedagógica del docente. La didáctica, o ciencia y arte de enseñar, no es igual a las acciones de las que trata. Una definición de la enseñanza como tal que incluyera una serie de preconceptos sobre cómo deben realizarse estas acciones, confundiría la enseñanza con su ciencia y su arte».[9]

Este enfoque tiene un grado de sentido común que, en principio, cabe reconocer. La enseñanza puede llevarse a cabo de diversas maneras, esto es indudable. Así, es razonable buscar una definición que sea flexible pero no tan amplia como para abarcar cualquier cosa bajo la rúbrica de «enseñanza». La cuestión es si la definición de Smith acerca de la enseñanza como un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje cumple esta condición. Me temo que no.

Considérese, por ejemplo, la práctica de medicar a un niño hiperactivo para calmarlo y permitirle aprovechar las clases. Esto representa un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje, ¿no es así? Pero ¿es un ejemplo de enseñanza? Creo que pocos considerarían que lo es.

¿Y qué hay del trabajo de los directivos escolares? Mucho de lo que hacen se adecua a la definición genérica de la enseñanza de Smith. Pero, una vez más, ¿quién estaría dispuesto a afirmar que los directores o supervisores de las escuelas son docentes? Yo, por mi parte, no lo haría, y sospecho otra vez que la mayoría de la gente estaría de acuerdo conmigo.

[9] B. Othanel Smith, «A concept of teaching», en B. Othanel Smith y Robert H. Ennis, eds., *Language and Concepts in Education* (Chicago: Rand McNally, 1961), págs. 87-8.

En consecuencia, la definición genérica de la enseñanza que propone Smith, si la he entendido bien, es demasiado amplia para resultar útil. Toda la enseñanza cabe dentro de ella, por cierto, pero lo mismo ocurre con muchas otras actividades que no querríamos confundir con la de enseñar.

Y aun cuando pudiéramos restringir la definición para excluir esas otras actividades,[10] cuesta imaginar para qué podría ella servir en la práctica. Supongamos que pudiéramos definir genéricamente la enseñanza, esto es, no decir nada sobre cómo debe llevarse a cabo pero diferenciarla de todas las demás actividades. ¿Qué haríamos con esa definición una vez que la tuviéramos? ¿Qué preguntas esenciales nos ayudaría a responder? El hecho de que no se me ocurra ninguna quizá sólo refleje mi falta de imaginación, pero basta para hacerme dudar de la utilidad de un enfoque *genérico* de la definición de la enseñanza.

En contraste con la *genérica*, una definición *epistémica* de la enseñanza vincula la actividad al concepto del conocimiento propuesto por la mayoría de los epistemólogos modernos. Según este punto de vista, el conocimiento consiste en «convicciones respaldadas por pruebas». Si le agregamos el corolario de que el objeto principal de la enseñanza es la transmisión de ese conocimiento, comenzamos a ver que la definición *implica lógicamente* ciertos tipos de acciones y no otros.

Obliga a los docentes, por ejemplo, a dar fundamentos o razones de las creencias que se proponen inculcar a sus alumnos. Les exige ser respetuosos de la verdad y estar dispuestos, en todo momento, a revisar sus propias creencias a la luz de nuevas pruebas y frente a nuevos argumentos. También demanda que procuren desarrollar en cada alumno su propia capacidad de cuestionar la validez de lo que se le enseña.

Estas obligaciones no tienen nada que ver con una opción o preferencia personal. Como las pruebas de un geómetra, se derivan naturalmente de las premisas iniciales del argumento, que establecen que la enseñanza se relaciona

[10] Una manera de hacerlo sería restringir el significado del verbo «inducir» al de «mover por persuasión o influencia». Pero incluso con esta limitación de su uso normal, el término parece dejar demasiado abierta la puerta de la definición.

con la difusión del conocimiento según su definición contemporánea y con las condiciones que conducen a ese fin.

De esas mismas premisas surge una lista de «no» y de «sí». Los docentes que aceptan el criterio de que el conocimiento consiste en «convicciones respaldadas por pruebas» también están obligados a no intimidar, ni amenazar, ni mentir, ni hacer propaganda. Se comprometen a evitar a toda costa cualquier cosa que atente contra la conducta de indagación humana y el espíritu motivacional que la anima. Si transgreden cualquiera de esas obligaciones, ya sea las afirmativas o las negativas, se apartan de los parámetros de la enseñanza demarcados por la definición epistémica.

Este enfoque de la definición de la enseñanza tiene varios aspectos atractivos. Para empezar, filosóficamente es más elaborado que el enfoque genérico. No se inclina con tanta facilidad a incluir características que la enseñanza comparte con muchas otras actividades. Por el contrario, tiende a identificar lo que es único en ella, lo que la distingue de todas o casi todas las demás actividades. Representa también una concepción de la enseñanza que tiene muchos adeptos, tanto dentro como fuera de la profesión. El docente como proveedor de conocimiento, en el sentido explicado, es una antigua y reverenciada imagen de lo que implica la enseñanza.

Al mismo tiempo, el criterio epistémico presenta sus propias dificultades. Una de ellas es que no toma en cuenta ciertas metas educativas que sólo guardan una relación indirecta con la transmisión de conocimientos. Tal vez el desarrollo de actitudes, intereses, valores y demás pueda asimilarse a algún tipo de conocimiento, pero dudo que muchos docentes lo consideren así.

Por último, el enfoque epistémico de la definición de la enseñanza nos pone en una posición incómoda con respecto a los docentes, pasados y presentes, que efectivamente se dedicaron y se dedican a adoctrinar, intimidar, hacer propaganda y Dios sabe cuántas cosas más, convencidos de que está muy bien hacerlo.[11] ¿Qué diremos de ellos? Aquí tenemos la respuesta que dio Thomas Green, otro filósofo de la

[11] Para un enérgico planteo a favor de los docentes como adoctrinadores y propagandistas, véase George C. Counts, *Dare the Schools Build a New Social Order?* (Nueva York: John Day Co., 1932).

educación, quien también es un firme partidario del enfoque epistémico:

«Mentir, hacer propaganda, calumniar y amenazar físicamente no son actividades de enseñanza, aunque puedan ser medios de influir en las creencias de las personas o moldear su conducta. Sabemos *de hecho* que estas actividades están excluidas del concepto de enseñanza con la misma certeza que sabemos que la capacitación y la instrucción se incluyen en él».[12]

«No importa que haya habido sociedades que extendieron el concepto de la enseñanza (. . .) [a fin de incluir esas prácticas] (. . .) No hay duda de que la propaganda, las mentiras, las amenazas y la intimidación se han empleado como métodos educativos. Pero la conclusión a la que nos lleva este hecho no es que la enseñanza incluya esas prácticas, sino que tal vez lo haga la educación. La propaganda, las mentiras y las amenazas son medios más o menos eficaces de afectar y moldear las creencias y pautas de conducta. De esto se sigue que la enseñanza no es el único método de educación. No se sigue que la propaganda, las mentiras y las amenazas sean métodos de enseñanza».[13]

Podríamos considerar que los actos indeseables de los docentes son ejemplos de no-enseñanza, pero cabe preguntarse qué ganamos con eso. Por lo que veo, esa consideración sirve para barrer debajo de la alfombra una pregunta interesante: ¿por qué, ante todo, podrían los docentes, pasados y presentes, haber apelado y apelar a esas tácticas? Sugerir que lo hacían —y aún lo hacen— por ignorancia, por desconocer el verdadero significado de la enseñanza, me parece, como mínimo, un poco condescendiente. También deja sin responder la cuestión de si es posible, y de qué modo, elaborar una definición «verdadera» del término.

El tercer enfoque de la definición de la enseñanza (que denomino *consensual)*, similar al segundo por su espíritu, es más adaptable y se ciñe menos rígidamente a los plan-

[12] Thomas F. Green, «A typology of the teaching concept», en Macmillan and Nelson, *Concepts of Teaching. . .*, *op. cit.*, págs. 36-7 (las bastardillas son mías).

[13] *Ibid.*, pág. 37.

teos epistémicos. Admite que existen muchas maneras de enseñar, pero busca distinguir entre las *convencionales* y las *no convencionales*. Israel Scheffler, otro filósofo de la educación, es un elocuente portavoz de este punto de vista: «La enseñanza puede valerse de distintos métodos, por supuesto», comienza diciendo,

«pero algunas maneras de inducir a otros a que hagan algo están excluidas del *alcance convencional* del término "enseñanza". *En el sentido convencional*, enseñar implica, al menos en algunos momentos, someterse a la comprensión y el juicio independiente del alumno, a su demanda de razones, a su idea de lo que constituye una explicación adecuada. Enseñar a alguien que tal o cual cosa es así o asá no es sólo tratar de lograr que lo crea: el engaño, por ejemplo, no es un método ni una modalidad de enseñanza (. . .) Enseñar, por lo tanto, *en la acepción convencional del término*, es reconocer la "razón" del alumno, es decir, su demanda de razones y su juicio sobre estas, aunque tales demandas no sean uniformemente apropiadas en cada fase del período de enseñanza».[14]

¿En qué clase de sociedad prosperaría la versión de la enseñanza de Scheffler? «Sería un lugar», sostiene,

«donde la cultura misma institucionaliza procedimientos razonados en sus esferas básicas, donde acoge con beneplácito el ejercicio de la crítica y el juicio; vale decir, donde es una cultura democrática en el sentido más enfático del término. Respaldar la máxima difusión de la enseñanza como modelo de renovación cultural significa, de hecho, respaldar algo que está en especial concordancia con la democratización de la cultura y que representa una amenaza para aquellas culturas cuyas normas sociales básicas están institucionalmente protegidas de toda crítica».[15]

De manera que, en última instancia, sólo en una sociedad democrática, o en vías de serlo, puede llevarse a cabo la

[14] Israel Scheffler, *The Language of Teaching* (Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1960), págs. 57-8 (las bastardillas son mías).
[15] *Ibid.*, pág. 59.

enseñanza en el sentido que Scheffler da al término. Su uso convencional de este es consensual, en el sentido que el diccionario asigna a esta palabra: «Lo que existe o se efectúa por mutuo consentimiento, sin la intervención de ningún documento escrito». Pero las partes que consienten, según el punto de vista de Scheffler, deben alentar las mismas ideas en términos políticos generales.

La noción de que la enseñanza, en su sentido «más verdadero», sólo puede llevarse a cabo en una sociedad democrática tal vez sea agradable para quienes creemos vivir en una sociedad así. Pero ¿es justo restringir por definición la idea de la enseñanza a un contexto político determinado? ¿No es una actitud un tanto chauvinista?

Desde luego, debemos sentirnos en libertad de criticar la manera como se lleva a cabo la enseñanza en otras sociedades. Pero no veo de qué sirve abordar esta tarea crítica armados de una definición que descarta desde un principio la posibilidad de considerar «enseñanza» lo que tiene lugar en países no democráticos. Scheffler evade esta cuestión, al menos en parte, por la vía de aceptar la existencia de una enseñanza *no convencional.* Pero al leer con atención sus palabras, no puedo sino concluir que la forma de la actividad que él cataloga como *no convencional* casi no es enseñanza en absoluto.[16]

Hay mucho que decir en favor de los enfoques epistémico y consensual de la definición de la enseñanza, como traté de dejar en claro en este breve comentario. Ambos se basan en una premisa que casi seguramente es atractiva para muchos docentes actuales. Es razonable considerar que el principal objeto de la enseñanza es la transmisión de conocimientos, como plantea el enfoque epistémico. Y también reconforta pensar que la enseñanza es una especie de actividad emancipadora, que da sustento a una sociedad democrática o bien allana el camino a su surgimiento, como requiere el enfoque consensual.

[16] Hay dudas concretas sobre si es posible definir la enseñanza ontológicamente —de un modo que se refiera a su verdadero significado o esencia— sin quedar también envuelto en una definición axiológica, que incluya el significado de la «buena» enseñanza. Para un comentario al respecto véase W. A. Hart, «Is teaching what the philosophers understand by it?», *British Journal of Educational Studies* 24, número 2 (junio de 1976), págs. 155-70.

En última instancia, sin embargo, ambos puntos de vista resultan ser más restrictivos que edificantes. Debemos preguntarnos: ¿por qué hay que concebir la enseñanza únicamente en función de su aporte a la transmisión de conocimientos? ¿Y por qué habría que confinarla al tipo de enseñanza que caracteriza a las sociedades democráticas (si hay algún tipo que las caracterice)? Pero si rechazamos esas limitaciones, ¿no nos veremos obligados a volver a una definición genérica como la que proponía Smith, tan general que termina por ser inútil? No necesariamente.

Existe, a mi entender, un cuarto enfoque de la cuestión de cómo definir la enseñanza, un enfoque que denominaré *evolutivo*. Tomé el término de Stephen Toulmin, quien dice lo siguiente:

«Una forma apropiadamente evolutiva de tratar la experiencia nos obliga a reconocer que de ningún hecho o proceso puede darse una descripción única e inequívoca: describimos cualquier hecho con términos diferentes, y lo vemos como un elemento de una red diferente de relaciones, según el punto de vista desde el cual —y los propósitos por los cuales— lo consideramos».[17]

¿Cuáles serían las consecuencias de considerar la enseñanza desde este punto de vista? Empezamos por admitir que no hay ninguna definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar. La visión del proceso que hoy nos parece satisfactoria en nuestra sociedad puede no ser la definición aceptada en otro tiempo o en otra cultura. Pero esto no significa que debamos considerar equivocados a quienes hayan tenido o tengan hoy un punto de vista diferente. El enfoque evolutivo no nos lleva a afirmar la verdad ni la falsedad de ninguna definición concreta, sino que es un intento de ubicar la enseñanza dentro de lo que Toulmin llama «una red de relaciones». Su lugar dentro de esa red es su fuente última de significado y significación.

A fin de que esto no parezca demasiado abstracto para servir de ayuda en la práctica, consideremos con más detalle el mundo cotidiano de la enseñanza a efectos de ver qué consecuencias podría tener esta perspectiva. En primer lu-

[17] Stephen Toulmin, «The charm of the scout», *New York Review of Books*, 3 de abril de 1980, pág. 38.

gar, pondría fin a todas las cuestiones ontológicas del tipo de las que discutí con los maestros durante mis primeros días como director del jardín de infantes, en torno de quién es real y quién es un impostor, si uno enseña realmente o hace otra cosa que podría asemejarse a la enseñanza pero que no lo es, y así sucesivamente.

Esto no significa que la gente ya no pueda mentir respecto de su aptitud para enseñar, o falsificar sus credenciales para que otros crean que han recibido una capacitación que no tuvieron. En suma, no se eliminará así la posibilidad de fraudes o imposturas entre los docentes. Pero nos ayudaría a ver que lo fraudulento en esas situaciones no es la enseñanza en sí sino la pretensión de ser competente.

Para decirlo en pocas palabras, la enseñanza «genuina» no existe. Sólo existe una actividad que la gente llama enseñar, que puede verse desde diferentes perspectivas críticas. En ocasiones, la crítica que puede hacerse a la enseñanza nos lleva a la conclusión de que la persona que realiza esa actividad, o que pretende ser capaz de realizarla, nos ha engañado de alguna manera. Esos engaños son infrecuentes, cabe esperar, pero se han conocido casos.

De mayor importancia práctica que todo lo referente a la enseñanza «genuina» son las preguntas relativas a la «buena» y la «mala» enseñanza. ¿Qué nos permite decir al respecto el enfoque «evolutivo» del proceso? Nos ayuda a entender que no podemos juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que esta tiene lugar. Por «contexto» entendemos mucho más que el ámbito físico de la actividad. La expresión «contexto cultural» se aproxima más al significado que buscamos. Incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determinan cómo la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella.

Considérese el siguiente ejemplo. Los docentes de hace unos cien años solían, según es fama, golpear con una palmeta a los alumnos obstinados o de mala conducta. ¿Cómo debemos entender este hecho en la actualidad? ¿Debemos pensar que nuestros colegas de antaño eran malos docentes por comportarse de ese modo?

Me parece que ese sería un juicio demasiado apresurado y severo. Además, no creo que sirva de nada. Para aprender

algo del pasado, me parece más conducente preguntarnos por qué esa práctica en particular, así como otras similares, fueron desapareciendo. Esa pregunta también se corresponde mejor con lo que denomino un punto de vista «evolutivo». Entender la desaparición de la palmeta nos permite comprender la concomitante desaparición de muchas otras prácticas afines.

Pero, ¿qué pasa con la práctica actual? ¿La perspectiva evolutiva y contextual nos impide criticar lo que sucede hoy en día? ¿Se detiene en el nivel de la «mera comprensión» y deja a otros la dura tarea de criticar y juzgar la enseñanza?

De ninguna manera. No hay ninguna incompatibilidad entre comprender una actividad, por un lado, y aprobarla o reprobarla, por otro. Veamos un ejemplo ilustrativo. Supongamos que nos hablan de un docente que trata de inculcar su punto de vista a un alumno mediante algún tipo de engaño. ¿No es evidente que esa práctica supera nuestra capacidad de comprensión y requiere una censura inmediata? Scheffler, por su parte, diría que sí, ya que plantea en forma explícita que «el engaño (. . .) no es un método ni una modalidad de enseñanza». Pero ¿qué pasa si nos enteramos de que el docente en cuestión es nada menos que Jean Jacques Rousseau, y el alumno es su famoso personaje de ficción, Emilio?[18]

En ese caso, ¿no sería más apropiado tratar de entender qué se proponía Rousseau y por qué hizo lo que hizo *antes* de concluir que es procedente una censura? Lo que se aplica a la ficción también es aplicable a la vida real. Frente a cualquier situación de enseñanza susceptible de elogio o censura, siempre debemos preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias? ¿Por qué se emprendieron esas acciones?[19]

Nuestras respuestas a esas preguntas no nos impiden censurar a un docente en particular (o a los de todo un país, de ser necesario), así como la investigación de un supuesto crimen no nos impide castigar al criminal. En efecto, el pro-

[18] El *Emilio* está lleno de anécdotas en las que el maestro procura engañar de algún modo a su alumno, para lograr lo que considera un objetivo pedagógico.

[19] Para una interesante exposición acerca de cómo el punto de vista del estudio de casos pasó de la medicina a la teoría ética y la rejuveneció, véase Stephen Toulmin, «How medicine saved the life of ethics», *Perspectives in Biology and Medicine* 25, número 4 (verano de 1982), págs. 736-50.

ceso de deliberar sobre estas cuestiones se asemeja más al de la jurisprudencia que al de establecer la prueba de un teorema geométrico o matemático. Lo que surge de ese procedimiento no es una definición aplicable a perpetuidad, sino un argumento y su defensa.[20]

¿Quiénes son los verdaderos docentes y cuál es la verdadera enseñanza? No hay tal cosa, dice la persona que ha adoptado un punto de vista evolutivo. Hay interpretaciones de hechos, incluyendo aquellos cuyos protagonistas son docentes. Hay argumentos que pueden esgrimirse a favor de esta o aquella práctica de enseñanza. Algunos argumentos son mejores que otros. Sin duda hay algunas prácticas que la mayoría de los que enseñamos hoy estamos dispuestos a defender. Parte de nuestra responsabilidad profesional es ejercer esa defensa. Si somos afortunados, como lo fui yo durante mis juveniles días como director del jardín de infantes, la tarea de decidir quién es y quién no es un docente, aunque seria a largo plazo, también tendrá sus momentos de diversión.

[20] Para un análisis agudo de la distinción entre el razonamiento lógico y el tipo de razonamiento empleado en las argumentaciones cotidianas, véase Stephen Toulmin, *The Uses of Argument* (Cambridge: Cambridge University Press, 1958).

5. El futuro de la enseñanza

El contenido de este capítulo gira en torno de dos preguntas: una se refiere al pasado, y otra, al futuro. La primera es si la enseñanza, en todo el mundo, se practica hoy con mayor pericia y sensibilidad que en generaciones anteriores. Es decir, ¿se advierten señales de progreso histórico en la práctica de la enseñanza? La segunda pregunta es si todavía es posible mejorar: «¿Puede enseñarse mejor de lo que se enseña en la actualidad? Si es así, ¿de qué manera?», sería la forma más directa de expresarla. Mi respuesta a ambas preguntas es afirmativa, pero con ciertas reservas. Argumentaré que la enseñanza *ha* mejorado a través de los siglos. Es probable que continúe mejorando en el futuro, en la medida en que podemos preverlo. Pero nuestro optimismo debe moderarse ante la constatación de que el progreso educativo no es en absoluto inevitable, ni su futura dirección está totalmente clara.

I

Quienes procuran convencer a otros de que la calidad de la enseñanza ha mejorado o empeorado con el correr del tiempo suelen realizar algún tipo de comparación entre las prácticas de enseñanza actuales y las de una época pasada, como la de nuestros padres o abuelos. Por otra parte, en vez de limitarse a llamar a estas prácticas la forma más antigua y la más nueva de enseñar, a menudo les ponen rótulos valorativos, como «anticuada» y «moderna», o «tradicional» y «progresista». La mayoría de las veces, esas descripciones constituyen en igual medida formas caricaturescas y realistas de presentar la manera como se practica efectivamente

la enseñanza. Pero como todas las buenas caricaturas, las mejores de ellas contienen una parte de verdad.

En su libro *Experience and Education*, publicado en 1938, John Dewey nos brinda un buen ejemplo de cómo funciona habitualmente este tipo de comparación. Lo que expresa al respecto fue dicho por muchos otros antes y después que él, pero casi nunca con tanta concisión.

Dewey comienza por observar que «el ser humano tiende a pensar en términos de oposiciones extremas». La filosofía de la educación, señala, no es una excepción a esa regla. En efecto, la historia de la teoría educativa, de acuerdo con Dewey,

«está marcada por la oposición entre la idea de que la educación es un desarrollo desde adentro y la de que es una formación desde afuera; la idea de que se basa en cualidades naturales y la de que es un proceso de superación de la inclinación natural para sustituirla por hábitos adquiridos bajo presión externa».[1]

Dewey agrega que en la época en que escribió este comentario, esa oposición recurrente había tomado la forma de un contraste entre la educación tradicional y la progresista. A continuación, explica en detalle ese contraste.

Los principios básicos de la educación tradicional, según Dewey, son los siguientes:

«La materia de la educación consiste en masas de información y destrezas elaboradas en el pasado; por consiguiente, el cometido primordial de la escuela es transmitirlas a la nueva generación. En el pasado también se desarrollaron pautas y reglas de conducta; la formación moral consiste en crear hábitos de acción de acuerdo con esas reglas y pautas. Por último, el patrón general de la organización escolar (con lo cual me refiero a las relaciones de los alumnos entre sí y con los docentes) constituye a la escuela en un tipo de institución claramente diferenciada de otras instituciones sociales».[2]

[1] John Dewey, *Experience and Education* (Nueva York: Collier Books, 1938), pág. 17.

[2] *Ibid.*, págs. 17-8.

Estas tres características, sigue diciendo Dewey,

«determinan los objetivos y los métodos de instrucción y disciplina. El principal propósito u objetivo es preparar a los jóvenes para sus futuras responsabilidades y para que tengan éxito en la vida, a través de la adquisición de los cuerpos organizados de información y las formas de destrezas establecidas que constituyen el material de enseñanza. Como la materia y las pautas de conducta se transmiten del pasado, la actitud general de los alumnos debe ser dócil, receptiva y obediente. Los libros, sobre todo los de texto, son las muestras más representativas de la sapiencia y la sabiduría del pasado, mientras que los docentes son los órganos a través de los cuales se pone a los alumnos en contacto efectivo con el material. Los docentes son los agentes mediante los cuales se comunican el conocimiento y las destrezas, y se imponen las reglas de conducta».[3]

Dewey explica a continuación que el auge de las entonces llamadas «nueva» educación y escuelas «progresistas» se produjo como respuesta a un descontento con la perspectiva tradicional. Luego procede a exponer la filosofía de la educación implícita en las prácticas de la «nueva» educación. En opinión de Dewey, los principios comunes al funcionamiento de los distintos tipos de escuelas progresistas existentes por entonces eran estos:

«A la imposición desde arriba [comenzaba diciendo] se oponen la expresión y el desarrollo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprendizaje a partir de los textos y los docentes se opone el aprendizaje a partir de la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas a través de la memorización se opone su adquisición como medio de alcanzar metas de interés vital y directo; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone el máximo aprovechamiento de las oportunidades de la vida presente; a los objetivos y materiales estáticos se opone el contacto con un mundo cambiante».[4]

[3] *Ibid.*, pág. 18.
[4] *Ibid.*, págs. 19-20.

El resumen que hace Dewey de la oposición histórica en el campo de la educación —polarizado entre el punto de vista del desarrollo desde adentro y el de la formación desde afuera— tiene una admirable concisión. También la tiene la descripción de la jerarquía de esa dicotomía histórica en sus días. Pero más allá de su concisión, creo que el planteo de Dewey presenta algunas deficiencias. Permítaseme señalar brevemente mis objeciones.

En primer lugar, no me satisfacen los rótulos que Dewey aplica a las dos perspectivas educativas. En segundo lugar, yo destacaría aspectos diferentes de la polaridad que él bosqueja, con lo cual los puntos de vista opuestos resultarían un poco menos antagónicos. Por último, dada la longevidad histórica de esas ópticas contrarias, me haría una pregunta que Dewey no parece haber abordado en su libro: ¿por qué ha durado tanto el debate? Cada uno de estos cambios que me gustaría hacer al planteo de Dewey nos permite avanzar un paso más hacia la respuesta a las dos preguntas clave con las que comencé.

Lo primero es librarnos de los rótulos que empleó Dewey. Quiero desechar el término «tradicional» para calificar el más antiguo de los dos puntos de vista porque ambos han estado entre nosotros durante tanto tiempo (cosa que Dewey mismo señala), que cada uno de ellos es ya algo así como una tradición por derecho propio. A mi entender, en consecuencia, existen al menos dos perspectivas tradicionales en materia de educación, dos puntos de vista privilegiados notoriamente diferentes de las metas, la ejecución y los resultados de la enseñanza. Llamar «tradicional» a uno solo de ellos es dar a entender que el otro, como quiera que lo denominemos, no tiene raíces históricas profundas, cuando es evidente que sí las tiene.

No deseo llamar «progresista» al segundo y más reciente de los puntos de vista, simplemente porque la aplicación de ese rótulo equivale a prejuzgar una cuestión que considero clave: ¿la óptica educativa de quienes se autodenominan progresistas en verdad merece ese honroso nombre? ¿Los así llamados métodos «progresistas» de enseñanza representan un auténtico progreso? Para dar cabida a una consideración de esa pregunta, prefiero descartar todo término que, en forma implícita o explícita, la responda de antemano.

Pero si no usamos las palabras «tradicional» y «progresista», ¿cómo llamaremos a estos puntos de vista divergentes? Con toda franqueza, no creo que sea demasiado importante cómo los denominemos en tanto no creamos que uno es tradicional y el otro no, y en la medida en que mantengamos una actitud abierta (al menos por un tiempo) con respecto a los méritos relativos de cada uno. Por razones que pronto se pondrán de manifiesto, prefiero llamarlos puntos de vista «conservador» y «liberal» de la educación. Si el tinte político de estos términos resulta demasiado objetable, como podría serlo para algunos, aceptaré otro par de palabras más neutrales, como «viejo» y «nuevo», siempre que tengamos presente que lo que llamamos «nuevo» no lo es tanto, en realidad.

Más importante que los nombres que demos a las dos perspectivas descriptas por Dewey es ver cómo se relacionan la una con la otra. Dewey, recordémoslo, las presentaba como puntos de vista *opuestos*, casi diametralmente opuestos. Señalaba que uno hacía hincapié en la docilidad y el otro en la actividad; que uno se orientaba al pasado y el otro al futuro, y así sucesivamente. Debo mencionar que Dewey no adoptaba una posición bien definida en esta dicotomía, aunque me parece evidente que simpatizaba con la «nueva» educación, en contraste con la «vieja».[5]

Las descripciones bipolares de este tipo tal vez pongan de relieve genuinas diferencias de criterio entre individuos del mundo real, pero de todos modos me parecen problemáticas. Como el propio Dewey, las considero demasiado esquemáticas para captar la sutileza de las muchas discusiones que tienen lugar dentro de la comunidad educativa, en nuestro país y en el extranjero. Además, me temo que esos rápidos bosquejos, incluso los hábilmente trazados, suelen tener el efecto indeseable de consolidar y hasta profundizar cualquier diferencia de opinión ya existente acerca de esas cuestiones.

Para evitar que esto suceda o, en todo caso, para hacerlo menos probable, me gustaría presentar un cuadro de la dis-

[5] De hecho, durante toda su vida de filósofo Dewey se esforzó por eliminar esas formas dicotómicas de pensar: una meta que no dista de definir la esencia de su filosofía. Pero estas concepciones en blanco y negro, como nos los recuerda, representan la forma como el ser humano ha pensado y sigue pensando en esos temas.

cordia dentro de la comunidad educativa un poco menos en blanco y negro que el de Dewey. El mío contiene varios matices de gris. Comenzaría llamando la atención sobre dos líneas de avance dentro de la enseñanza que tienden hacia un par de metas aceptables para casi todo el mundo, al menos en principio, cualesquiera sean las diferencias de opinión existentes. Es cierto que ha habido mucho desacuerdo respecto de estas cuestiones a lo largo del tiempo, y sigue habiéndolo hoy. Pero gran parte de ese desacuerdo, como veremos, se centra en los problemas de la viabilidad y la oportunidad —asuntos técnicos, en su mayoría—, y no en las metas en sí.

La más periférica de estas dos metas, de acuerdo con el lugar que ocupa dentro de la tradición del pensamiento educativo, es la reducción, si no la eliminación, de toda incomodidad innecesaria relacionada con el proceso de aprendizaje. Denominaré a este intento «la búsqueda de una pedagogía indolora». Esta frase puede tener un tono demasiado periodístico para ser tomada en serio por algunos lectores, pero espero liberarla pronto de ese matiz mostrando la profundidad de sus raíces en la historia de la reforma de la educación.

La más central de las metas hacia la que desde hace años parece encaminarse la enseñanza con el consentimiento tácito, si no explícito, de casi todos los interesados, es la gradual liberación de cada alumno de su dependencia de toda autoridad pedagógica. La meta, en suma, es la autonomía personal en la adquisición de conocimientos y destrezas, la formación de opiniones, gustos, y demás. Los esfuerzos realizados en esta dirección representan para todos los estudiantes un avance hacia el autogobierno. Ese movimiento de «autogobierno», como lo llamaré, constituye un tema de importancia dentro de la historia del cambio de la enseñanza a lo largo de los siglos. Junto con la búsqueda de una pedagogía indolora, proporciona un par de metas comunes a muchos individuos que en otros aspectos tienen opiniones encontradas.

II

Como mencioné, la búsqueda de una pedagogía indolora ha inspirado a los reformadores de la educación en todo el transcurso de la historia moderna. Un ejemplo de ello es Comenius, quien en 1657 propuso un sistema de enseñanza que, según expresaba, «se llevará a cabo sin golpes, rigor ni compulsión, tan suave y placenteramente como sea posible».[6] Esta aspiración, o algo muy parecido, se ha ido tejiendo a través de los siglos hasta nuestros tiempos. Comenius no fue en absoluto el primero en exponerla. Ya en el siglo V a. C., Confucio instaba a hacer que el aprendizaje fuera «amable» y «fácil», y lo mismo han planteado incontables reformadores educativos desde entonces. Algunos han ido aun más lejos, afirmando que el aprendizaje no sólo debe ser fácil sino también agradable, y ¡hasta *divertido*!

¿Cómo podría alcanzarse esa meta? Hay dos vías muy distintas para lograrlo, y cada una presenta innumerables variaciones. Un enfoque propone introducir actividades más placenteras en el proceso de aprendizaje. Algunas versiones de esta práctica se consideraron despectivamente como intentos de «dorar la píldora». La introducción de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza (una idea sugerida por Locke, entre otros) es un buen ejemplo de esta primera vía. (Locke proponía en el siglo XVII que se enseñara a leer utilizando cuatro o cinco dados con letras pegadas en sus caras, para que los alumnos los tiraran y trataran de formar palabras con las letras resultantes; es una especie de versión temprana de uno de los muchos juegos de palabras que a veces emplean los padres para ayudar a sus hijos a leer mejor.) El otro enfoque procura librar al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus aspectos desagradables. Reclamar el cese de los castigos corporales en el aula, como hizo Comenius, es un claro ejemplo de esta segunda estrategia.

Desde luego, existen medios más sutiles de hacer placentero el aprendizaje que el de introducir juegos en el aula, así como hay maneras más refinadas de eliminar el malestar

[6] M. W. Keatinge (trad.), *The Great Didactic of John Amos Comenius* (Nueva York: Russell and Russell, 1910), pág. 81.

que la de prohibir los castigos corporales. Textos ilustrados, docentes y directivos amistosos, asientos y pupitres cómodos, y hasta cuadros en la pared y un cielo raso recién pintado, son elementos que pueden contribuir a crear una sensación general de placer en los alumnos y los docentes. Una lista completa de todas estas formas de hacer más cómoda la permanencia en la escuela llenaría varios volúmenes.

Más allá de estas medidas más o menos directas destinadas a hacer placentera la vida en la escuela o la universidad, hay muchas maneras indirectas de lograr el mismo fin. Por ejemplo, si no es posible eliminar el malestar asociado con cierto tipo de aprendizaje, queda la opción de abreviar el período de padecimiento. Otra alternativa es acelerar el ritmo de la enseñanza, así como un dentista podría usar un torno veloz para terminar con la peor parte lo más rápidamente posible. (Varias formas de los así llamados cursos «acelerados», como los que se emplean para el estudio intensivo de un idioma extranjero, son los equivalentes educativos del torno veloz del dentista.) También podríamos hacer más breves las experiencias desagradables y distribuirlas a lo largo de un período más prolongado que el habitual, lo cual sería, por así decirlo, como administrar un medicamento en pequeñas dosis.

Si estos y otros intentos de reducir el malestar excesivo fallan o no son aconsejables por alguna razón, siempre podemos abandonar por completo el objetivo de aprendizaje o convertirlo en opcional, como en las escuelas que eliminan las materias consideradas «difíciles», por ejemplo la matemática y las lenguas extranjeras, o las hacen optativas. Dado que la dificultad suele ser la causa del malestar en las situaciones de aprendizaje, una escapatoria segura para liberarse del segundo consiste en liberarse de la primera. (Esta es rara vez la mejor opción desde el punto de vista de la educación, por supuesto, pero se sabe que ha sido empleada, como nos veremos obligados a reconocer cuando consideremos la controversia constante entre los partidarios de las tradiciones conservadora y liberal dentro del pensamiento educativo.)

Pasando ahora a la segunda de las dos metas comentadas, la del mayor autogobierno por parte del estudiante, también aquí encontramos una distinción entre dos modos

diferentes de abordar el problema. Esta vez, sin embargo, la diferencia no es tan simple como la existente entre aumentar lo placentero, por un lado, y reducir lo desagradable, por el otro. En lugar de ello, vemos que la meta del autogobierno se compone de dos submetas distintas, cada una de las cuales puede considerarse por separado, aunque es posible alcanzarlas en forma conjunta.

A una de estas submetas la llamaré «aprender a aprender», y a la otra, «elegir aprender». La primera concierne a los instrumentos y recursos necesarios para alcanzar todos y cada uno de los objetivos de aprendizaje. La segunda tiene que ver con los aspectos concretos de la utilización de esos instrumentos y recursos.

La expresión «aprender a aprender» se refiere a lo que debe hacerse para equipar al alumno con el instrumental del autoaprendizaje. Cuando tiene éxito, ese proceso da lugar a dos resultados diferentes: uno principalmente intelectual y el otro más relacionado con el carácter total de la persona. En el plano intelectual, la meta es enseñar al individuo a razonar, a emitir juicios, a elaborar argumentos sólidos, a criticar los argumentos de otros, y demás. También hay que familiarizarlo con el uso de todos los tipos de materiales didácticos —libros, bibliotecas, computadoras, etc.— de los que hoy depende gran parte del aprendizaje. En suma, significa enseñar al alumno a pensar y actuar en forma autónoma a fin de que adquiera más conocimientos con creciente capacidad y destreza.

En un sentido más disposicional que intelectual, «aprender a aprender» significa equipar al supuesto estudiante con los atributos actitudinales y emocionales (incluyendo, sorprendentemente, unas cuantas virtudes anticuadas) que predisponen a una persona a usar la razón. Entre ellos se cuentan una marcada curiosidad, un alto grado de honestidad intelectual, confianza en la propia capacidad de adquirir conocimientos, un saludable grado de escepticismo frente a lo que dicen saber otras personas, etc. También se debe fomentar la fuerza de voluntad del alumno para perseverar en el aprendizaje. En conjunto, los componentes cognitivos y disposicionales del aprender a aprender dan por resultado una persona cuya postura intelectual se asemeja a la de los estudiantes autónomos de todo el mundo. Dicha persona

manifiesta una firme voluntad y hasta un afán de enfrentar desafíos intelectuales grandes o pequeños.

La expresión «elegir aprender», que abarca la otra parte del progreso del alumno hacia el autogobierno, implica seleccionar las metas del aprendizaje, es decir, elegir *qué* se aprenderá, ya sea con la ayuda de docentes o de manera autodidacta. Significa tener la libertad de decidir qué conocimientos vale la pena poseer. También significa elegir qué cosas *no* aprender, decidir cuándo *cesar* de aprender o ni siquiera empezar a hacerlo. Significa tomar como guía las propias necesidades e intereses, tanto de corto como de largo plazo, en los momentos cruciales del proceso de aprendizaje. El estudiante que tiene un total autogobierno, según esta perspectiva, es el que aprende lo que *quiere* aprender, y se atiene por propia voluntad a cualquier consecuencia que esa opción pueda acarrear.

III

Acabo de trazar un breve esbozo de las dos tendencias históricas que pueden discernirse con claridad en el ámbito de la enseñanza cuando se las observa desde una debida distancia temporal: la búsqueda de una pedagogía indolora y el progreso hacia el autogobierno del estudiante. Parece tan evidente que ambas son correctas que cuesta imaginar que alguien se oponga a ellas. ¿Quién querría que el alumno padeciera más incomodidades de las necesarias? ¿Quién preferiría que el alumno mantuviera una actitud de sumisión hacia su docente por más tiempo que el imprescindible? La respuesta es: nadie, o al menos ninguna persona razonable. La pedagogía indolora, o casi indolora, y la promoción del autogobierno del estudiante parecen metas casi indiscutibles.

Sin embargo, sabemos que a veces surgen discrepancias en torno de estos temas. ¿Cómo es posible? La principal explicación, a mi entender, es que las personas rara vez discrepan acerca de las metas en sí. El motivo de los desacuerdos son los problemas relativos a la definición, por un lado, y las consideraciones técnicas, por otro.

En consecuencia, no acepto la imagen de Dewey de una contienda casi física entre dos rivales que se enfrentan desde rincones opuestos del ring. Es cierto que existe una rivalidad entre quienes discrepan tanto sobre la pedagogía indolora como sobre el autogobierno de los alumnos. Yo la veo como una escaramuza verbal entre un grupo de visionarios aspirantes a reformadores y un grupo de incrédulos. Con frecuencia, estos últimos no acusan a los defensores de la «nueva» educación de estar mal encaminados sino, antes bien, de mostrar un celo excesivo y haber ido demasiado lejos y demasiado rápido. Creo que tanto el sector conservador como el sector liberal de la comunidad educativa están empeñados en eliminar el malestar *innecesario* y *excesivo* del proceso de aprendizaje y en liberar al alumno de la dominación de la autoridad pedagógica con la mayor rapidez posible. Pero difieren ante todo (a veces en forma tajante) en cuanto a cómo se define el malestar, qué autoridad pedagógica es absolutamente necesaria (si alguna lo es), y así sucesivamente.

Apartémonos por el momento de cualquier controversia que pueda existir entre personas de buena voluntad que abordan estas cuestiones en forma abstracta. Podemos preguntarnos razonablemente adónde nos han llevado estas iniciativas reformistas, junto con las reseñadas por Dewey. Esta pregunta tiene dos caras, en realidad. Una es puramente descriptiva, y la otra, más normativa. La primera busca determinar en qué medida la práctica de la enseñanza ha avanzado en las direcciones indicadas; la segunda intenta establecer si esos avances pueden considerarse legítimamente un progreso.

Empecemos por la pregunta descriptiva y concentrémonos en el aspecto concerniente a si la práctica actual de la pedagogía ocasiona menor malestar que la de antes. No puedo sino contestar que sí, por lo menos en lo que respecta a los cambios producidos en las escuelas de los Estados Unidos en los últimos cien años, aunque sospecho que lo mismo puede decirse del resto del mundo. Veamos en primer lugar qué ha ocurrido con los docentes. En todos los niveles escolares son más bondadosos, más amigables, menos estrictos y menos formales —en una palabra, más humanos— en su trato con los alumnos de lo que eran antes, o por lo menos de lo que muestran sus retratos históricos. Los ceños fruncidos

y los gestos amenazadores de los maestros de antaño, si hemos de creer en los informes de cómo eran las escuelas hace algunas generaciones, han sido reemplazados por las sonrisas y las miradas afectuosas de los docentes actuales.

Sin insistir en la verdad literal de esa transformación ni pretender que sus efectos hayan sido uniformes, ni siquiera en sentido figurado, me atrevo a afirmar que es un cuadro bastante exacto de lo que ha sucedido. Se *ha* producido un cambio notorio en el «clima del aula», que es como los educadores de hoy llaman al tono y el tenor emocionales del entorno social en el que tiene lugar la enseñanza. Juzgado exclusivamente con la vara de la calidez y la simpatía personal que emanan del docente (a mi juicio un barómetro tan bueno como cualquier otro), con el paso del tiempo ese clima se ha vuelto mucho más hospitalario y acogedor de lo que solía ser.

Asimismo, la actitud de los docentes no es lo único que ha cambiado. Se ha reducido la frecuencia de algo más que los ceños fruncidos y las miradas airadas. Se han ido, o están desapareciendo con rapidez, las palmetas, las varas, los bastones, las zapatillas y otros objetos que antes se usaban para aplicar castigos corporales. También se han ido los bonetes con orejas de burro, el castigo de la escritura repetitiva de oraciones en la pizarra, la penitencia de ir al rincón por alguna travesura trivial y muchas otras formas de humillación pública que los docentes aplicaban como rutina en un pasado no demasiado remoto. En suma, son muchos los aspectos en que los docentes de hoy se portan mejor con sus alumnos que sus colegas de tiempos pasados.

No hace falta detenerse en los docentes y sus prácticas para ver cómo se han reducido gradualmente la incomodidad y el malestar asociados con el aprendizaje. Todo el ámbito escolar, desde los libros de texto hasta el mobiliario de las aulas, ha experimentado una similar transformación. Los textos son más coloridos y los muebles más cómodos. Hasta la calefacción y la iluminación han mejorado. Por donde miremos, desde el piso hasta el cielo raso o en cualquier punto intermedio, llegamos a la misma conclusión. Las escuelas son hoy lugares mucho más agradables de lo que solían ser.

Podemos encontrar una tendencia paralela en el progreso hacia el autogobierno del alumno, tanto con respecto al

objetivo de «aprender a aprender» como al de «elegir aprender». En todos los niveles educativos se alienta a los alumnos a ser pensadores más independientes que sus pares del pasado. Se les pide que memoricen menos y comprendan más. Como rutina, se los insta a hacer preguntas, a buscar explicaciones racionales y, por consiguiente, a cuestionar la autoridad. En forma creciente, se les permite decidir por sí mismos qué es verdadero o falso, qué argumento es sólido o débil. En suma, se enseña a los jóvenes de hoy a ser más críticos respecto de todo lo que se les dice.[7] En cuanto a «elegir aprender», el panorama es aun más claro. Los alumnos disponen de más opciones que nunca. No sólo tienen mayor libertad para elegir, sino también más cosas entre las cuales elegir. De hecho, casi desde el principio se enfrentan a una verdadera abundancia de opciones educativas. Comenzando por las actividades de «juego libre» en las guarderías y los jardines de infantes y culminando con las «materias optativas» en el colegio secundario y la educación superior, la elección de qué hacer y qué estudiar en la escuela (o qué no hacer y qué no estudiar) está como nunca en manos de los alumnos. Aunque esa libertad sigue estando limitada por el carácter obligatorio de la enseñanza y de algunos cursos, para no mencionar las presiones externas favorables al estudio de determinada materia y no de otra, es innegable que aumentó gradualmente de generación en generación.[8]

¿A qué conclusión nos lleva, entonces, nuestra breve e informal reseña histórica? Nos revela la existencia de un genuino avance en dirección a las dos metas interrelacionadas

[7] Cabe preguntarse si en la actualidad *todos* los alumnos son tratados de la manera descripta. Hay pruebas de que en muchos casos quienes viven en zonas pobres no son alentados a ser tan críticos de la autoridad ni tan independientes en sus pensamientos como los de entornos más privilegiados. Véase, por ejemplo, Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven: Yale University Press, 1985). De todos modos, creo que el número de alumnos de todas las clases sociales que reciben este trato es hoy en día mayor que en el pasado.

[8] En lo que concierne a la enseñanza, esta última serie de cambios motiva que los docentes ya no tengan el grado de autoridad que una vez tuvieron. Ya no pueden indicar con exactitud a los alumnos lo que deben estudiar a cada paso del camino. Los alumnos tienen ahora más voz que antes en esas cuestiones. Es muy posible que la mayoría de los docentes actuales no sienta como una pérdida esa gradual disminución de su autoridad pedagógica, y hasta podrían considerarla positiva, pero de todos modos constituye un cambio importante.

que señalé: la de hacer más placentero todo el proceso de la escolaridad y la de dar a los alumnos más control sobre ese proceso. Ahora debemos preguntarnos si esto implica un auténtico progreso. Ya anticipé mi respuesta a esta pregunta, que es un sí con reservas. Permítanme explicar primero por qué doy una respuesta afirmativa y luego expresar mis reparos.

En cierto sentido, parece innecesario justificar la utilización del término «progresista» con referencia a los cambios que mencioné. Estos hablan por sí mismos. Si su valor es evidente, también debe serlo su carácter de auténticos avances en nuestra práctica educativa. Lo único que tenemos que hacer es reiterar cuáles son: la gradual reducción del malestar asociado con el aprendizaje y la rápida liberación del alumno de las restricciones pedagógicas innecesarias. ¿Son signos de progreso? Por supuesto que sí. ¿Quién diría lo contrario? Pero aunque sea obvio, el valor de estos cambios no debe escapar a nuestro escrutinio. Debemos preguntarnos qué hay en los cambios que nos hace sentirnos tan seguros de nuestro juicio.

Un factor, estoy convencido, es que estos movimientos que se dan en nuestras escuelas no son fenómenos aislados, sino que forman parte de un patrón de cambio mucho más amplio dentro de la sociedad occidental y, posiblemente, en todo el mundo. Como instituciones insertas dentro de ese contexto social más extenso, nuestras escuelas y universidades, a través de sus políticas y prácticas, han reflejado hasta cierto punto lo que ocurría en la sociedad en general y, al mismo tiempo, contribuyeron con su propio empuje al avance de los acontecimientos. Por eso juzgamos más o menos automáticamente que son buenas, ya que las percibimos como «acordes con los tiempos que corren» y orientadas en la misma dirección que un gran número de otras prácticas y políticas sociales.

El carácter exacto de esa corriente histórica más general no puede captarse con facilidad en unas pocas palabras. Muchos lo han intentado, entre ellos John Dewey, quien en su libro *School and Society* procuró «concebir lo que podría denominarse la "Nueva Educación" a la luz de los cambios más amplios ocurridos en la sociedad».[9] El principal de esos

[9] John Dewey, *School and Society* (Chicago: University of Chicago, 1900), pág. 8.

cambios, a su juicio, fue la Revolución Industrial, impulsada por la aplicación de la ciencia a los asuntos humanos. Esa revolución condujo, a su vez, a lo que Dewey llamó «una revolución intelectual» que puso el aprendizaje «en circulación». «El conocimiento ya no es un cuerpo sólido inamovible», declaró, «se ha licuado y se mueve activamente en todas las corrientes de la sociedad».[10]

Aunque la descripción que hace Dewey de estos cambios históricos generalizados es útil, prefiero otra más reciente, propuesta por el crítico británico Raymond Williams. Williams denomina «larga revolución» al proceso de cambio que observa en la sociedad occidental. Veamos cómo presenta esta idea:

«Me parece que vivimos en medio de una larga revolución que nuestras mejores descripciones interpretan sólo en parte. Es una revolución genuina, que transforma a los hombres y las instituciones; que de continuo se extiende y se profundiza por las acciones de millones de individuos, resistida constante y diversamente por la reacción explícita y por la presión de las formas e ideas habituales. Pero es una revolución difícil de definir, y su efecto dispar se produce a lo largo de un período tan prolongado que es casi imposible no extraviarse en su proceso excepcionalmente complicado».[11]

Esa revolución, pasa a explicar Williams, tiene en realidad tres aspectos. Incluye una revolución democrática, una revolución industrial y una revolución cultural. Esta última, que abarca la enseñanza y la escolaridad, es a juicio de Williams la más difícil de interpretar. Pero pese a esa dificultad, el autor sostiene:

«debemos considerar, sin duda, que la aspiración de extender el proceso activo de aprendizaje, con las destrezas de la lectoescritura y otras formas de comunicación avanzada, a todas las personas y no sólo a algunos grupos limitados, es comparable en importancia al desarrollo de la democracia y al surgimiento de la industria científica. Esta aspiración fue

[10] *Ibid.*, pág. 25.

[11] Raymond Williams, *The Long Revolution* (Nueva York: Harper and Row, 1961), pág. x.

y es resistida, algunas veces abiertamente y otras de manera sutil, pero como meta ha sido formalmente reconocida de un modo casi universal».[12]

Aceptemos o no la fórmula «la larga revolución» propuesta por Williams para referirse a los fenómenos en cuestión, me parece que su premisa global es indiscutible. En efecto, un arrollador conjunto de cambios ha transformado el mundo occidental como él lo señala, y lo mismo parece ocurrir en otras partes. Apenas hace falta recordar que esos cambios son difíciles de definir y dispares en cuanto a su ocurrencia. Como dice Williams, es casi imposible no extraviarse al tratar de rastrear sus detalles.

Lo que importa advertir respecto de estos cambios, en la medida en que afectan a nuestras escuelas, es que cualquier avance aislado que podamos detectar también podría verse como una manifestación de alguna tendencia más general. Por lo tanto, para entender cabalmente la gradual eliminación de las prácticas pedagógicas crueles (como el uso de la palmeta, por ejemplo), debemos ver que ella refleja el mismo cambio en la conciencia social que en los Estados Unidos y Gran Bretaña condujo a la legislación sobre el trabajo infantil. La aplicación del sistema electivo en nuestros colegios secundarios es una consecuencia parcial del cambio de parecer del público que hace que hoy los padres de clase media juzguen correcto dar a sus hijos adolescentes la llave del auto. Y lo mismo sucede con prácticamente todos los cambios educativos importantes que podamos mencionar, en particular los saludados como signos de progreso. Si los examinamos con cuidado, cada uno de ellos resulta ser una manifestación parcial de algún cambio más amplio dentro del estado.

Esta «inserción» de los cambios descriptos en un contexto social e histórico más amplio es uno de los factores que nos llevan a considerarlos progresistas. El hecho de que estén en consonancia con muchas otras corrientes contemporáneas nos ayuda a confirmar nuestro juicio. Si la sociedad entera ha tomado ese camino, nos decimos, debe de ser el camino correcto.

Pero también está claro que ese razonamiento tiene sus límites. De no tenerlos, deberíamos concluir que todas las

[12] *Ibid.*, pág. xi.

tendencias sociales están de algún modo en la dirección correcta, y sabemos que no es así. El hecho de saberlo debería llevarnos a hacer una pausa antes de emitir cualquier juicio social. Y a mí me incita a enumerar algunos de mis recelos respecto del carácter progresista de los cambios mencionados.

Una de las principales causas de mi desconfianza aparece en las dos citas de Raymond Williams. Se trata de que los cambios mencionados son «dispares», como dice Williams de los más generales. Otra cuestión es que son resistidos, «algunas veces abiertamente y otras de manera sutil», según el mismo autor, lo cual podría explicar, en parte, su disparidad. Estos hechos gemelos relativos a la llamada «revolución cultural» que se produce entre nosotros deberían hacernos vacilar en dos aspectos. Primero, aunque tengamos razón al señalar con orgullo los signos de progreso que se observan en escuelas y universidades cuando se las considera desde una perspectiva histórica, también debemos reconocer la dura realidad de que aún hoy existen muchas escuelas y aulas (algunos críticos podrían decir «la mayoría», en lugar de «muchas») cuyo clima es muy desagradable tanto para los alumnos como para los docentes. Asimismo, existen muchos ámbitos educativos (también en este caso algunos dirían «la mayoría») en los que las condiciones para cultivar la autonomía intelectual y fomentar el autogobierno de los alumnos están prácticamente ausentes. Por lo tanto, aunque hemos avanzado muchísimo desde los días de las palmetas y los bonetes de burro, me temo que todavía nos queda un largo camino por delante. Esta constatación basta, como mínimo, para aplacar el entusiasmo.

Pero hay otra razón por la cual vacilo en celebrar con grandes aplausos el progreso que hemos hecho hasta ahora. Me es fácil imaginar ciertas condiciones en las cuales mi adhesión a los cambios comentados podría convertirse en oposición. El punto de vista conservador, me parece, se vuelve muy atractivo si se lo presenta en forma apropiada. Esta comprobación me obliga a distanciarme del planteo de Dewey, pues este exponía la posición «tradicional» en términos tan negativos que no creo que ningún educador, salvo algún personaje inveteradamente caricaturesco como el señor Gradgrind de Dickens, estaría dispuesto a asumirla.

Esas actitudes extremas son fáciles de satirizar, y así lo han hecho con suma habilidad Dickens y otros. Pero también es fácil desestimarlas. Nadie que no fuera un sádico propondría la deliberada incorporación de incomodidades y padecimientos al proceso educativo. Y nadie en su sano juicio recomendaría mantener a los alumnos obedientemente sometidos a sus docentes ni un día más de lo necesario. Pero la cuestión crucial, que aparece en cuanto dejamos de lado las caricaturas, es cuánto malestar *puede* eliminarse del proceso educativo sin riesgo de perder algo aun más importante que una relativa comodidad: la educación misma. De manera similar, cabe preguntarse si no existe la posibilidad de que los alumnos sean presionados a autogobernarse más de lo que les conviene, dadas las limitaciones de su incipiente capacidad de medir las consecuencias de sus actos a largo plazo. Podemos expresar estos interrogantes en términos de los límites éticos de la enseñanza en tanto cometido humano: de sus fronteras profesionales, por así decirlo. ¿De qué modo, si lo hay, pueden vulnerarse esas fronteras?

Aquí puede servirnos una comparación con otra actividad más corriente. Consideremos los esfuerzos que desde hace tiempo se realizan para evitar el dolor en el tratamiento odontológico. Esa meta aún no se ha alcanzado, como la mayoría de nosotros se apresuraría a confirmar, pero debemos admitir que está mucho más cercana que una o dos generaciones atrás. Sin embargo, pese a todo el progreso realizado para evitar el dolor en el consultorio del dentista, no cabe duda de que ese objetivo tiene ciertos límites. Para poner un ejemplo extremo, nadie sino un tonto sugeriría evitar el dolor por la vía de eliminar por completo la odontología. En un plano más realista, ¿qué odontólogo responsable consideraría más importante reducir el dolor que cuidar en forma debida la dentadura de sus pacientes? A fin de ser fieles a su vocación, los dentistas y todos los demás profesionales deben tener prioridades. Están obligados, sobre todo, a ser fieles a su vocación.

Los docentes se encuentran en una posición similar con respecto a su práctica. Ellos, al igual que los dentistas, desearían reducir las molestias asociadas con su trabajo y hacer que sus «clientes» dejaran de necesitar sus servicios lo antes posible. Pero como todos los profesionales de las llamadas artes de curar, los docentes tienen la obligación de

anteponer la meta principal de su práctica a cualquier consideración secundaria como la comodidad, y aun al derecho de los alumnos a determinar el curso de su educación en todas las etapas de su camino. En suma, también los docentes tienen una vocación a la cual deben ser fieles. Una de las responsabilidades primordiales de la profesión es tener la mayor claridad posible con respecto a esa vocación, sus medios y sus fines.

En este punto tenemos la primera reserva del argumento conservador. El carácter indeseable del malestar de los alumnos no es un problema, como tampoco lo es el objetivo de fomentar su autonomía. La cuestión es si la reducción del malestar podría procurarse —y a veces se procura— a expensas de otras metas más esenciales a la tarea del docente, y si otro tanto puede suceder ocasionalmente con el autogobierno de los alumnos.

¿Es posible que el aprendizaje se vuelva tan fácil y divertido que deje de ser aprendizaje? ¿Es posible dar a los alumnos más libertad de la que están en condiciones razonables de manejar? Estas son las preguntas retóricas que se plantean los conservadores escrupulosos. Son retóricas porque todos saben que la respuesta a ambas es «sí». Llevado a un extremo, el intento de hacer placentero el aprendizaje *puede* opacar y hasta eclipsar la búsqueda del conocimiento. En los aspectos relativos a su educación, *puede* darse a los alumnos más libertad de la que son capaces de manejar con sensatez. Por lo tanto, la cuestión crucial no es si esos límites existen —no cabe duda de que existen— sino cómo determinar cuándo nos acercamos a ellos o los superamos.

Por desdicha, no hay un sistema de alarmas que suene cada vez que un docente —o todo un sistema escolar, o un país entero— se desvía en exceso de la senda del buen sentido educativo y corre con ello el riesgo de abandonar por completo las exigencias de la enseñanza. Aunque tal vez haya algunas reglas universales, la decisión final deberá tomarse caso por caso, me temo, y en muchas situaciones no todos los interesados llegarán a la misma conclusión.

Existen, con todo, ciertas consideraciones generales aplicables a la hora de tomar esas decisiones. La principal es la necesidad de lograr y mantener una perspectiva equilibrada de todo lo que significa enseñar. Esa tarea interminable se facilita cuando tomamos en cuenta algunas de las dife-

rencias entre los docentes que pusimos de relieve en este capítulo.

He subrayado que las variaciones entre las prácticas de enseñanza (ya sea que comparemos las actuales con las de una época pasada o que consideremos simplemente las diferencias observadas en un momento dado) pueden clasificarse, a efectos de su análisis, en dos grandes categorías, que he llamado «conservadora» y «liberal». Esas categorías equivalen aproximadamente a las que Dewey denominó «tradicional» y «progresista», pero, como señalé, la equivalencia no es exacta. Una diferencia entre el punto de vista de Dewey y el mío, como dije, es que para mí la distinción no se da tanto en términos de blanco y negro como en apariencia lo era para él. Pero incluso en mi forma de concebir las dos perspectivas, se advierten verdaderas diferencias entre ambas.

Del lado conservador, el acento está puesto en el material a aprender. El foco de atención se centra en un conjunto consolidado de conocimientos y destrezas cuya transmisión a sucesivas generaciones es esencial para mantener la organización social. La tarea primordial del docente, desde esta perspectiva, es asegurar la transferencia de lo conocido y lo cognoscible de una generación a la siguiente. Del lado liberal, se hace hincapié en el alumno como individuo. Se busca fomentar una amplia gama de cualidades humanas deseables, entre las cuales el conocimiento en sí es sólo una más. La tarea principal del docente, desde esta perspectiva, es obrar como una especie de partera cuyo cometido es ayudar en el nacimiento de nuevas personalidades, nuevos caracteres, nuevos yos.

Estas breves descripciones pueden parecer una mera versión modificada de la vieja distinción entre la enseñanza centrada en la materia y la enseñanza centrada en el niño, y en gran medida lo son. Pero quiero destacar algo un poco diferente de lo que en general se plantea al respecto. Por lo común, la distinción se señala a efectos de alentar a los docentes a abandonar sus prácticas centradas en la materia y adoptar una perspectiva más centrada en el niño. Lo que sugiero, en cambio, es que los docentes no necesitan optar; que si lo hacen —y se centran exclusivamente en la materia o en el niño— se arriesgan a traspasar los límites de la enseñanza.

Antes dije que cada una de estas perspectivas de la enseñanza era una tradición dentro de la profesión docente, con su propia historia de logros, sus propios portavoces, sus propios textos representativos, y demás. En tanto tradición, cada una constituye una subcultura dentro de la cultura más general de la enseñanza concebida como una práctica unificada distinguible de otras actividades humanas. Ahora es oportuno preguntarnos si todo docente tiene que optar por una de estas dos tradiciones al decidir cómo encarar su trabajo y dónde depositar su lealtad profesional. Creo que eso no es necesario, aunque admito que la tentación de hacerlo suele ser fuerte, y para muchos docentes podría resultar irresistible. En efecto, es muy posible que cada uno de nosotros tenga una especie de predisposición intrínseca hacia una u otra de estas perspectivas de la enseñanza, así como se ha dicho que todas las personas se inclinan a tener una concepción ya sea platónica o aristotélica de la vida. Tal vez no nos quede más alternativa que adherirnos a la visión dura o a la blanda de la enseñanza, como podría haberlas llamado William James.

Pero aunque todos podamos sentirnos impulsados a optar, quienes lo hagan deben tener dos cosas en mente. Una es la necesidad de reconocer que ambos criterios son legítimos en tanto no se los lleve al extremo. La otra es la comprobación —dejando de lado los extremos— de que las diferencias que separan a los partidarios de estas dos tradiciones de la enseñanza son más una cuestión de grado que de clase.

En resumen, para ser auténticamente fieles a su vocación, todos los docentes deben tener una perspectiva en parte conservadora y en parte liberal. Si bien la corriente histórica de la profesión, al menos en años recientes, parece haber tomado una sola dirección —hacia una interpretación más liberal de la enseñanza—, la salud y el desarrollo futuro de la enseñanza dependen de que la mayoría de los docentes conserven una visión equilibrada tanto de los medios como de los fines de la pedagogía. Si aún estuviera entre nosotros, John Dewey casi seguramente nos daría la razón.

6. Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador

Se dice que Protágoras, el sofista griego, sostenía que sobre cualquier tema podían plantearse dos argumentos opuestos, ambos igualmente defendibles. Si Protágoras estaba o no en lo cierto en un sentido universal, es algo que corresponde decidir a los lógicos y los retóricos. Pero en lo que respecta a los asuntos de la vida cotidiana, parece haber dado con una verdad fundamental, pues a diario nos encontramos con toda clase de «argumentos opuestos», cada uno de ellos con su cuota de partidarios y de críticos.

Previsiblemente la educación, como campo de estudio, no constituye una excepción a la regla. También en ella los criterios diferentes, que a primera vista parecen antagónicos, son tan comunes como en cualquier otra parte. ¿Quién, por ejemplo, no sabe de los muchos debates que han tenido lugar a lo largo de los años entre los educadores «tradicionales» y sus colegas «progresistas», en los cuales se contrastan los méritos de las prácticas «centradas en el niño» con los de las que se consideran más «centradas en la materia»?

En este último capítulo me ocuparé de una dicotomía que abarca las diferencias mencionadas y también otras menos conocidas, aunque no suele hablarse de ella con los términos que yo empleo. En efecto, los nombres de los dos puntos de vista que voy a analizar fueron deliberadamente elegidos para que *no* resulten familiares a la mayoría de los conocedores de los actuales debates y discusiones sobre la educación. Mi razón para hacerlo no es un mero deseo de ser novedoso, ni mucho menos de agregar brillo a mis comentarios utilizando un par de términos extravagantes. Lo que busco es no quedar enredado desde el principio en las conocidas controversias asociadas con frases como «centrado en el niño» y «centrado en la materia», las que a menudo terminan convirtiéndose en airadas reyertas que reducen esos términos a poco más que eslóganes y epítetos. Similar suer-

te podrían correr los dos términos que voy a introducir aquí. Pero por el momento, el hecho de que sean bastante nuevos, al menos en el contexto de la educación, debería evitarlo.

En pocas palabras, sostengo en este capítulo que dos modos característicamente distintos de reflexionar sobre la educación y de llevar a la práctica esa reflexión son la base de la mayoría de las diferencias de opinión que han circulado en los medios educativos durante los dos o tres últimos siglos. Enmarcadas en una discusión, que es como suelen aparecer, cada una de estas perspectivas busca legitimar su propia visión de cómo debe llevarse a cabo la enseñanza. Para ello, cada una promueve ciertas metas y prácticas, haciéndolas aparecer como apropiadas y justas, al tiempo que ignora o cuestiona otras.

Estas orientaciones dicotómicas no son los opuestos exactos de los que hablaba Protágoras, aunque así suelen presentarlas sus respectivos partidarios. *Están* relacionadas entre sí de un modo que analizaré en la segunda mitad de este capítulo. Por ahora, baste con decir que la relación entre ambas es enigmática. En general, sus opositores y sus partidarios parecen estar enfrentados en forma irreconciliable, pero existe una perspectiva desde la cual las dos posturas se presentan como complementarias e interdependientes. De hecho, desde determinados ángulos de visión, las que en principio parecían ser dos orientaciones diametralmente opuestas se ven de pronto como una sola.

¿Qué nombre daremos a estas posturas? Como lo indica el título de este capítulo, recomiendo llamarlas «mimética» y «transformadora». De igual modo propongo que las consideremos no sólo como dos maneras de enfocar las cuestiones educativas, sino también como dos tradiciones dentro del dominio del pensamiento y la práctica de la educación. ¿Por qué *tradiciones*? Porque cada una de ellas tiene una larga y respetable historia que comenzó hace algunos siglos, y quizá mucho antes. Y cada una es algo más que un argumento intelectual. Ambas suscitan sentimientos de adhesión y lealtad hacia un determinado punto de vista; ambas implican también un compromiso con una serie de prácticas conexas. En suma, una y otra orientaciones constituyen lo que podría denominarse (siguiendo a Wittgenstein)[1] una

[1] Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations* (Oxford: Basil Blackwell, 1968), pág. 9*e*.

«forma de vida», un modo relativamente coherente y unificado de pensar, sentir y actuar dentro de un dominio concreto, en este caso el de la educación. El término «tradiciones» denota esa complejidad. Su empleo nos recuerda que cada una de estas perspectivas se remonta en el tiempo y tiene una dimensión «vivida» que la convierte en mucho más que un argumento polémico.

La tradición mimética

Nos ocuparemos primero de la tradición mimética, no porque sea más antigua ni más importante que la «transformadora», sino principalmente porque es más fácil de describir. Asimismo, está más cerca de la idea que hoy parece tener la mayoría de la gente respecto de la educación. Por lo tanto, presentarla en primer lugar tiene la ventaja de que permite avanzar de lo más conocido a lo menos conocido. Agreguemos que está más en consonancia que su rival con todo lo que se considera «científico» y «riguroso» en el campo de la educación. Para quienes asignan un alto valor a estos dos adjetivos, como yo mismo lo hago con cautela, ese es un motivo adicional para comenzar por ella.

Esta tradición es llamada «mimética» (del griego *mimesis*, del que proceden los vocablos «mimo» y «mímica») porque se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso esencialmente *imitativo*. Si tuviera que darle otro nombre igualmente poco conocido para intervenir en el debate educativo, elegiría el término «epistémico», derivado del griego *episteme*, que significa conocimiento. El primer nombre pone de relieve el *proceso* mediante el cual suele transmitirse el conocimiento, y el segundo destaca el *contenido* de esa transacción. De modo que podemos hablar de la tradición «mimética» o «epistémica». Prefiero el primer término por la simple razón de que pone el acento donde creo que debe estar: en la importancia del *método* dentro de esta tradición.

El concepto del conocimiento en que se basa la tradición mimética es familiar para la mayoría de nosotros, aunque sus propiedades no siempre son plenamente comprendidas,

ni siquiera por los docentes adeptos a esta perspectiva de la enseñanza. Por eso me parece importante decir algo acerca de ellas.

En primer lugar, el conocimiento de tipo «mimético», cuya transmisión requiere procedimientos miméticos, es por definición identificable antes de ser transmitido. Esto lo convierte en un conocimiento de segunda mano, por así decirlo, no en el sentido peyorativo de la expresión, sino simplemente por haber pertenecido a alguien antes de poder ponerse en manos de otros. En una palabra, es un conocimiento «presentado» al alumno, y no «descubierto» por él.[2]

Esta clase de conocimiento puede «pasar» de un individuo a otro o de un texto a un individuo, por lo que podemos considerarlo «separable» de las personas mismas, en dos sentidos. Es separable, ante todo, porque puede preservarse en libros, películas, etc., de modo que «sobrevive» a quienes lo poseyeron en un principio. En segundo lugar, es separable en el sentido de que puede ser olvidado por quienes alguna vez lo tuvieron. Así como puede ser «poseído», también puede ser «desposeído» a través de la pérdida de la memoria. Más aún, puede ser «no poseído», es decir, no haber sido poseído nunca. Un correlato de este carácter separable es que su poseedor puede «mostrarlo» o exhibirlo, lo cual a veces nos lleva a considerarlo un conocimiento «objetivo».

Una propiedad fundamental del conocimiento mimético es que puede reproducirse; esta propiedad nos permite decir que «se transmite» del docente al alumno o del texto al alumno. Pero cuando nos referimos a él de ese modo, en general tenemos en mente un tipo muy especial de proceso. No se trata de entregar alguna clase de paquete, como en el «intercambio» o el «don» reales. Antes bien, se asemeja más a la transmisión de un mensaje verbal de una persona a otra, o a la propagación de bacterias de un individuo resfriado a otro

[2] Aristóteles observó en cierta ocasión que «toda enseñanza impartida o recibida por medio de argumentos proviene de un conocimiento preexistente» (*Posterior Analytic*, libro I, 71*a*). Con esto quería decir que debemos partir de premisas mayores y menores cuya verdad esté fuera de toda discusión antes de poder pasar a una conclusión novedosa. Esto no es exactamente lo mismo que sostener que todo conocimiento es de segunda mano, pero sí pone de relieve que de gran parte de lo «conocido» es pertinente decir que fue «transmitido» o «pasado» a los alumnos por los docentes o por algún sustituto de estos, como los libros de texto o las computadoras.

al cual contagia. En estos casos, ambas partes terminan por poseer lo que antes tenía una sola de ellas. Lo transmitido ha sido «reflejado» o «reproducido», sin que nadie haya renunciado a tenerlo.

El conocimiento implicado en todas las transmisiones dentro de la tradición mimética tiene una propiedad adicional digna de considerarse: puede juzgárselo verdadero o falso, exacto o inexacto, correcto o incorrecto, a partir de una comparación con el conocimiento del docente o con algún otro modelo que figure en un texto o en otros materiales didácticos. Dentro de la tradición mimética, este tipo de juicio no sólo proporciona un indicio de la eficacia de la enseñanza, sino que también es el principal criterio empleado para evaluar el aprendizaje.

Mi último comentario sobre el conocimiento según se lo concibe dentro de la tradición mimética quizá resulte obvio después de lo que ya se dijo. Se trata de que este conocimiento no se limita al aprendizaje «libresco», que sólo puede expresarse con palabras. Aunque en gran parte adopta esa forma, también incluye la adquisición de destrezas físicas y motrices, un conocimiento que debe *ejecutarse* de una u otra manera, por lo común sin ningún acompañamiento verbal. Lo cual suele expresarse como la diferencia entre «saber qué» y «saber cómo».[3]

Estos son, entonces, los principales supuestos epistemológicos de la tradición mimética. El concepto clave es que cierto tipo de conocimiento o de destreza puede ser doblemente poseído, primero por el docente (o el autor del libro de texto o el programa informático) y después por el alumno. En términos más epigramáticos, el eslogan de esta tradición podría ser: «Lo que sabe el docente (o el texto o la computadora) es lo que llegará a saber el alumno».

¿Cómo se alcanza la meta de esta tradición? En esencia, el procedimiento para transmitir el conocimiento mimético consta de cinco pasos, el cuarto de los cuales se divide en dos vías posibles, «A» o «B», según la presencia o ausencia de error de parte del alumno. La serie es la siguiente:

Primer paso: *Someter a prueba*. Se pone en marcha algún tipo de indagación, formal o informal, para determinar

[3] Para un conocido análisis de esa distinción, véase Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (Nueva York: Barnes and Noble, 1949).

si el alumno ya conoce el material o sabe ejecutar la destreza en cuestión. Corresponde omitir este paso cuando hay razones valederas para suponer que el alumno carece de ese conocimiento o destreza.

Segundo paso: *Presentar.* Tras comprobar o presumir que el alumno ignora el punto a aprender, el docente «presenta» el material, ya sea en forma discursiva —con la ayuda de elementos visuales o sin ellos— o por la vía de ejemplificar o demostrar la ejecución correcta de la destreza en cuestión o alguno de sus aspectos.

Tercer paso: *Ejecutar/evaluar.* El alumno, que presumiblemente ha estado atento durante la presentación, es invitado o exhortado a repetir lo que acaba de ver, leer o escuchar. El docente (o algún dispositivo sustituto, como una máquina para calificar pruebas) supervisa su desempeño, juzgándolo y a veces asignándole una nota según su exactitud o corrección.

Cuarto paso (A): (Desempeño correcto.) *Premiar/fijar.* Al constatar que el desempeño del alumno es razonablemente correcto (dentro de determinados límites preestablecidos), el docente (o el dispositivo sustituto) emite un comentario favorable sobre lo realizado por él y, cuando lo considera necesario, indica una o más repeticiones a fin de instalar o «fijar» el material en el repertorio de las cosas sabidas o las destrezas dominadas por el alumno.

Cuarto paso (B): (Desempeño incorrecto.) *Iniciar circuito correctivo.* Al constatar que el desempeño del alumno es incorrecto (también en este caso, dentro de determinados límites preestablecidos), el docente (o el dispositivo sustituto) inicia un procedimiento correctivo destinado a enmendar el error en cuestión. En general, este procedimiento comienza con un diagnóstico de la dificultad del alumno, seguido por la selección de una estrategia correctiva apropiada.

Quinto paso: *Avanzar.* Cuando la unidad de conocimiento o destreza ha sido «fijada» (una vez realizadas todas las correcciones y ejercicios pertinentes), el docente y el alumno avanzan a la siguiente unidad de «nueva» enseñanza, volviendo al primer paso si el docente lo considera necesario, y repitiendo en orden los demás pasos. La secuencia de pasos se repite hasta que el alumno haya adquirido los conocimientos indicados o hasta agotar los esfuerzos por alcanzar el nivel de dominio prescripto.

Este es un esbozo del modo como se conduce la enseñanza dentro de la tradición mimética. Los lectores familiarizados con los modelos cibernéticos reconocerán de inmediato los cinco pasos reseñados como un ejemplo de lo que suele llamarse un mecanismo de «circuito de retroalimentación», esto es, un dispositivo algorítmico equipado con un «sistema de circuitos de guía interna».[4]

¿Qué docentes enseñan de este modo? Casi todos, en ocasiones, aunque no todos le dedican el mismo tiempo. Figuradamente hablando, algunos docentes trabajan dentro de la tradición mimética sólo los fines de semana, más o menos con la misma frecuencia que los adeptos del «hágalo usted mismo» cuando empuñan un martillo o una llave inglesa, en tanto que otros emplean las mismas técnicas en forma rutinaria día tras día, como podrían hacerlo un carpintero o un mecánico profesionales.

¿Quiénes hacen lo uno, y quiénes, lo otro? Esta pregunta será analizada más adelante, cuando me refiera a la relación entre las dos tradiciones. Por ahora, baste con señalar algo que tal vez sea obvio: los docentes dedicados a transmitir información fáctica, así como los que procuran enseñar destrezas psicomotrices específicas, serán más susceptibles de utilizar procedimientos miméticos que aquellos cuya concepción de la enseñanza se propone metas de índole menos epistémica.

¿Qué metas podría incluir esta última categoría? Para responder a esta pregunta, debemos abordar la segunda de las dos perspectivas dominantes en el pensamiento y la práctica de la educación, que he llamado:

La tradición transformadora

El adjetivo «transformador» describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones, una metamorfosis, por así decirlo. Esas modificacio-

[4] Véase, por ejemplo, G. A. Miller, E. Galanter y K. H. Pribram, *Plans and the Structure of Behavior* (Nueva York: Holt, 1960).

nes comprenden todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados por la sociedad (aparte de los relativos a la posesión de conocimiento *per se*). También incluyen la erradicación o corrección de un conjunto concomitante de rasgos indeseables. En ambos casos, las transformaciones que se propone lograr esta tradición se conceptúan como más profundamente integradas y arraigadas en la estructura psíquica del alumno —y en consecuencia, como más perdurables— que las buscadas en la tradición mimética o epistémica, cuya metáfora dominante es la de «sumar» (más conocimientos, más destrezas) a lo que ya existe y no cambiar al alumno de un modo más fundamental.

¿Qué rasgos y cualidades han tratado de modificar los docentes partidarios de la tradición transformadora? La respuesta depende del lugar y la época que tomemos en cuenta. Hace varios siglos, por ejemplo, cuando las escuelas tenían ante todo una misión religiosa, lo que se buscaba era nada menos que la salvación de los alumnos preparándolos para leer la Biblia y realizar otras actividades propias de la religión. Esta sigue siendo la meta de gran parte de la enseñanza religiosa actual, aunque su forma de expresión puede haber sufrido algunos cambios.

Con el correr de los años, a medida que la escolaridad se fue extendiendo y asumió una orientación más laica, los educadores comenzaron a abandonar la meta de la religiosidad en sí misma y se propusieron conseguir una «transformación» del carácter, la moral y la virtud. Muchos siguen hablando así hoy en día, pero lo más común es referirse a «actitudes», «valores» e «intereses» como los rasgos psicológicos que los docentes actuales desean modificar.

Cualquiera sea la manera como se describan los cambios buscados dentro de la tradición transformadora, resulta interesante observar que esta clase de enseñanza suele verse como más elevada o noble que la de tipo mimético. No hay ningún motivo evidente que lo explique, pero los diferentes grados de seriedad atribuidos a esas dos tradiciones se ponen de manifiesto en las metáforas asociadas a cada una de ellas.

Como ya dije, dentro de la tradición mimética el conocimiento se concibe como algo comparable a los bienes materiales. Al igual que una persona acaudalada, el poseedor de conocimientos puede considerarse «más rico» que su próji-

mo ignorante. Con todo, lo mismo que los pobres y los ricos en bienes materiales, los pobres y los ricos en conocimiento son, como seres humanos, fundamentalmente iguales. La metáfora que equipara el conocimiento con las monedas que uno tiene en el bolsillo es coherente con la creencia de que el conocimiento es «separable» de su dueño y puede «exhibirse», «perderse», etc. Una metáfora conexa, con frecuencia utilizada para ridiculizar la tradición mimética, describe al alumno como una especie de vaso en el que se «vierten» o «almacenan» conocimientos. Lo importante en esas metáforas es que en esencia el recipiente en cuestión no cambia, con sus «contenidos» o sin ellos.

La imagen básica de la tradición transformadora es muy diferente. Se asemeja más a la del alfarero que trabaja con arcilla que a la de alguien que utiliza las artesanías del alfarero como recipientes de cualquier contenido que pueda guardarse en ellos. El alfarero, como sabemos, no sólo deja su huella en el recipiente al ponerle su firma, sino que de hecho moldea y da forma al objeto cuando lo crea. Quienes después trabajen con el producto terminado tendrán una relación totalmente distinta con este. Tal vez lo llenen o lo vacíen a su gusto. Hasta pueden romperlo, si quieren. Pero en todas estas acciones el objeto se toma como algo «dado», algo cuya esencia es fundamentalmente sacrosanta.

La metáfora del docente como artista o como creador otorga a la tradición transformadora un aire de profundidad y dramatismo, tal vez hasta de espiritualidad, del que prácticamente carece la tradición mimética, cuya metáfora básica de la mera adición de conocimientos o destrezas es mucho más prosaica. Pero las metáforas, como sabemos, son sólo figuras retóricas. Por halagadoras que resulten, no nos dicen si esos halagos son merecidos. Nos dejan con la duda de si los docentes que responden a la tradición transformadora logran en verdad los fines que ellos y otros se jactan a veces de poder conseguir. Y esta no es la única duda que nos queda. Más allá del interrogante sobre si las transformaciones debidas a sus intervenciones pedagógicas se producen o no, está la cuestión más práctica de saber *cómo* se producen. ¿Qué hacen los docentes para provocarlas? Tal como podría suponerse, la primera pregunta es más fácil de responder que la segunda.

Los relatos de ficción acerca de docentes que tuvieron sobre sus alumnos efectos perdurables del tipo de los valorados por la tradición transformadora son muy conocidos, ya que constituyen el expediente habitual de la novela pedagógica. *Goodbye, Mr. Chips* y *The Prime of Miss Jean Brodie*[5] son sólo dos de esas obras que nos vienen de inmediato a la mente. En ambas se presenta a un docente que ejerce una profunda influencia transformadora en sus alumnos. Pero ¿qué pasa en la vida real? ¿También *en ella* los docentes producen cambios de la misma magnitud que los logrados por los Chips y las Brodie de la ficción?

Una respuesta que me parece muy convincente a esa pregunta se encuentra en un estudio realizado por Anne Kuehnle, quien fue alumna mía hace unos años. Durante la preparación de una monografía para un curso sobre análisis de la enseñanza, que más tarde sirvió de base a su tesis de maestría, Kuehnle distribuyó cuestionarios a ciento cincuenta amigos y vecinos de su ciudad natal, Elmhurst, en Illinois. Les pidió que escribieran uno o dos párrafos sobre los docentes que recordaban más vívidamente. Los resultados fueron sorprendentes. Las personas requeridas no sólo se dedicaron con entusiasmo a satisfacer su pedido, sino que sus respuestas produjeron literalmente veintenas de viñetas que mostraban la tradición transformadora en acción. Las siguientes son sólo tres de ellas, elegidas casi al azar:

«El nos transfirió el proceso de aprendizaje y nos preparó para que estudiáramos en forma independiente. Pudimos ver conceptos tan concretos como la oferta de dinero, los mecanismos de formación de precios, la oferta y la demanda, cosas que estaban a nuestro alrededor. Despertó nuestro interés. ¡Hasta hablábamos de economía después de clase! En la clase de Eckstein tomé conciencia de que yo estaba allí para evaluar y no para ingerir conceptos. Comencé a diferenciar. . .».

«Para mí, ella fue como una mirada al mundo que había más allá de la escuela y de mi pueblito de ochocientos habitantes. Era hermosa, vívaz, ingeniosa y tenía una mente

[5] James Hilton, *Goodbye, Mr. Chips* (Boston: Little, Brown and Co., 1934), y Muriel Spark, *The Prime of Miss Jean Brodie* (Filadelfia: Lippincott, 1961).

verdaderamente brillante. Su energía no conocía límites: dictaba todos los cursos de inglés del colegio, dirigía las representaciones teatrales, preparaba el anuario escolar, organizó concursos de lectura interpretativa y declamación, fundó una biblioteca en el pueblo, y así sucesivamente. *Ella* era el centro cultural de nuestro pueblo».

«Nos contagió su dedicación a casi todos. Una vez me pidió que escribiera un informe de doce páginas y le entregué un proyecto de investigación de ochenta y cuatro páginas. Siempre sentí que él se merecía más que el mínimo».[6]

Estos tres ejemplos son muy representativos de los protocolos citados en todo el informe de Kuehnle. De modo que si podemos confiar en lo que declararon tantos de sus entrevistados —y yo me inclino a hacerlo porque, si me hubieran consultado, mi respuesta habría sido similar—, parece haber abundantes pruebas testimoniales para respaldar la conclusión de que al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran «transformar» de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de los alumnos a su cargo. Lo que ahora nos preguntamos es: ¿cómo lo hacen? ¿Cómo se obtienen esos resultados benéficos?

La respuesta resultará decepcionante para quienes pretendan convertirse de la noche a la mañana en docentes iguales a los descriptos en el informe de Kuehnle, como bien saben quienes ejercen la enseñanza. Al parecer *no hay* ninguna fórmula para concretar estas proezas impresionantes, si no milagrosas, de habilidad pedagógica. No hay instrucciones simples para el neófito, ni complicadas para el docente experimentado. Ni siquiera hay un par de epigramas que podamos tener presentes como guías sobre cómo proceder, nada semejante al antiguo «consejo» que nos sugiere alimentarnos bien cuando estamos resfriados y ayunar cuando tenemos fiebre.

Con todo, este último punto no es tan exacto como los dos anteriores. Porque si observamos con atención lo que esos docentes hacen y escuchamos lo que otros dicen sobre su influencia, advertiremos que *sí* tienen algunas formas carac-

[6] Anne Kuehnle, «Teachers remembered», tesis de maestría inédita, University of Chicago, junio de 1984.

terísticas de trabajar, determinados «modos de funcionamiento» que, aunque no puedan traducirse en recetas ni fórmulas, son dignos de señalarse. Los tres más fáciles de identificar, a mi juicio, son los siguientes:

1. *Ejemplo personal*. De los muchos atributos asociados con la enseñanza transformadora, los más importantes parecen corresponder al docente como persona. En efecto, para tener éxito dentro de esta tradición es esencial que los docentes que tratan de producir cambios transformadores personifiquen las cualidades que procuran inculcar a sus alumnos. Deben esforzarse al máximo por ser ejemplos vivientes de ciertas virtudes, valores o actitudes. El cumplimiento de este requisito alcanza su punto culminante en grandes figuras históricas, como Sócrates y Jesús, quienes son paradigmas de ese modelo personal; pero casi todos los que ejercen la enseñanza saben ya que no puede enseñarse ninguna actitud, interés o valor si el docente mismo no cree, quiere o valora aquello que muestra para ser emulado.

2. *Persuasión «blanda»*. En el caso de los docentes que trabajan con fines transformadores, el «mostrar» y el «contar» tan importantes para la tradición mimética (contenidos en el segundo paso, *Presentar*, del paradigma metodológico antes reseñado) son sustituidos por afirmaciones menos categóricas y por una forma de autoridad pedagógica más moderada. El estilo de enseñanza es más judicial y retórico que basado en la prueba y la demostración. A menudo la autoridad del docente queda tan disminuida por la introducción de una modalidad interrogativa dentro de esta tradición que se produce una especie de inversión de roles, como si el alumno enseñara al docente. Este cambio hace que el docente transformador parezca más humilde que su colega mimético, pero de ningún modo tal apariencia es un indicador confiable del verdadero temperamento de ese docente.

3. *Empleo de narraciones*. En la tradición transformadora cumplen un papel importante distintos tipos de «historias», entre ellas las parábolas, los mitos y otras formas narrativas. La razón no se advierte de inmediato, pero comienza a ponerse de manifiesto cuando consideramos lo que tienen en común las transformaciones procuradas por las escuelas. El elemento común resulta ser su carácter moral. Las virtudes, los rasgos de carácter, los intereses, las ac-

titudes y los valores, en tanto metas educativas, caen dentro del dominio moral de lo que es «correcto», «apropiado» o «justo». Ahora bien, cuando nos preguntamos cuál es la función o el propósito de la narrativa, una respuesta (para algunos la única posible) es: moralizar.[7] Las narrativas nos presentan historias acerca de cómo vivir (o cómo no vivir) nuestras vidas. Una vez más, Sócrates y Jesús nos vienen a la mente como ejemplos del docente que narra historias, así como del docente sobre el cual se narran historias.

Los ejemplos de Sócrates y Jesús como modelos transformadores y como narradores de historias nos ayudan a ver que las diferencias de las dos tradiciones en el modo de concebir la enseñanza van mucho más allá de las cuestiones sobre qué debe enseñarse y cómo. En efecto, se extienden a la relación psicológica y epistemológica entre el docente y sus alumnos.

En la tradición mimética, el docente ocupa el lugar del experto de dos formas distintas. Se presume que posee un conjunto determinable de conocimientos o destrezas, cuyas propiedades ya hemos comentado. Ese conocimiento constituye lo que podríamos llamar pericia *sustantiva*. Al mismo tiempo, se supone que el docente tiene la idoneidad práctica requerida para «transmitir» gran parte de su conocimiento sustantivo a los alumnos. Esta última masa de conocimientos, cuyos rasgos paradigmáticos también hemos esbozado, representa lo que podríamos denominar la pericia *metodológica* del docente. Los alumnos, en cambio, podrían caracterizarse como doblemente ignorantes. No saben lo que sabe el docente, sustantivamente hablando, ni saben cómo enseñarlo en términos metodológicos. Esta condición de doble ignorancia los coloca por debajo del docente en el plano epistemológico, independientemente del lugar que ocupen en relación con otros atributos y jerarquías sociales.

En la tradición transformadora, la superioridad de los conocimientos del docente, sean sustantivos o metodológi-

[7] Véase Hayden White, «The value of narrativity in the representation of reality», en W. J. T. Mitchell, ed., *On Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1981), págs. 1-24. También, John Gardner, *On Moral Fiction* (Nueva York: Basic Books, 1978). Gardner señala que «el efecto de la gran ficción es templar la experiencia real, modificar los prejuicios, humanizar» (pág. 114).

cos, no es tan clara. Tampoco lo es su status en general frente al de sus alumnos. En vez de ello, la relación global entre unos y otros suele ser enojosamente ambigua, cuando no francamente mortificante para algunos alumnos y, en ocasiones, también para los docentes. En ningún lugar veremos estas ambigüedades más dramáticamente expresadas que en los primeros diálogos socráticos de Platón.[8] En la persona de Sócrates encontramos en acción al más famoso de todos los docentes transformadores. También es un docente cuyos actos suelen ser tan desconcertantes como edificantes.

¿Sabe Sócrates más que sus alumnos? Por supuesto que sí, nos dice el sentido común, pues ¿por qué otra razón recurrirían tantos a él en busca de consejos y respuestas a los más profundos interrogantes? Sin embargo, como sabemos, Sócrates rara vez contesta las preguntas que se le hacen, a menudo alegando saber menos sobre la respuesta que su interlocutor. ¿Finge ignorancia al conducirse así? No es fácil saberlo, según nos indican las frecuentes expresiones de desconcierto de parte de quienes conversan con él. ¿Y qué hay de su método? ¿Es sagaz como docente? ¿En verdad sabe lo que hace a cada paso, o marcha más o menos a los tumbos gran parte del tiempo, sin estar nunca totalmente seguro de adónde va ni de cómo hará para llegar allí? Una vez más, es difícil decirlo. En algunas ocasiones parece tener un control total de la situación, pero en otras se muestra decididamente confundido respecto de qué hacer o decir a continuación, y hasta llega a confesarlo. Por último, ¿cómo ha de interpretarse la relación social entre Sócrates y sus compatriotas atenienses? ¿En qué situación recíproca se encuentran? También en este caso es difícil dar una respuesta cierta. No cabe duda de que muchos de sus seguidores lo reverenciaban enormemente, con Platón a la cabeza, desde luego. Pero también es sabido que algunos lo envidiaban y otros sentían por él una marcada aversión.

Analizar en mayor detalle la complejidad y las ambigüedades del método socrático es algo que escapa a los alcances

[8] Véase Edith Hamilton y Huntington Cairns (eds.), *The Collected Dialogues of Plato* (Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 1961). Véanse en especial *Cármides, Laques, Eutidemo, Protágoras, Gorgias* y *Menón.*

de este libro.[9] Pero lo poco que he dicho basta para dejar en claro que el tipo de ambigüedad presente en los diálogos socráticos es característica de toda la enseñanza transformadora, dondequiera que se la practique. Esto se debe a que los docentes de esta tradición tienen entre manos, en lo fundamental, un *cometido moral* muy similar al de Sócrates, ya sea que lo reconozcan o no. Por otra parte, también es un cometido *filosófico*, algo de lo que no siempre están conscientes quienes participan en esa empresa.

¿Qué significa hablar de la enseñanza transformadora en estos términos? ¿En qué sentido es un cometido moral o filosófico? Es moral porque persigue objetivos morales. Los docentes que trabajan dentro de la tradición transformadora procuran en realidad producir cambios en sus alumnos (y quizá también en sí mismos) que los conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas, sino mejores en el sentido de acercarse más a lo que los seres humanos son capaces de llegar a ser: más virtuosos, más partícipes de un orden moral en evolución.

Es una empresa filosófica en tanto utiliza medios filosóficos. Sin importar cómo describan sus actos, los docentes de esta tradición tratan de cambiar a sus alumnos (y posiblemente también a sí mismos) por medios que no son didácticos ni dogmáticos. Recurren en cambio a la discusión, la demostración y la argumentación. Armado tan sólo con las herramientas de la razón, el docente transformador busca lograr lo que no puede conseguirse de ningún otro modo. Veamos cómo un estudioso del proceso describe su funcionamiento dentro de la filosofía propiamente dicha.

[9] Para un análisis más completo de estas y otras ambigüedades relacionadas con el estilo de enseñanza de Sócrates, véase Gregory Vlastos, «Introduction: The paradox of Socrates», en Gregory Vlastos, ed., *The Philosophy of Socrates* (Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1980), págs. 1-21. En otros ensayos de ese libro se tratan algunos aspectos especiales del tema, como el uso que hace Sócrates de la técnica del *elenchus*. Véase también W. K. C. Guthrie, *Socrates* (Cambridge: Cambridge University Press, 1971), en particular «The ignorance of Socrates», págs. 122-9. También, Gerasimos Xenophon Santas, *Socrates* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979). Un ensayo excepcionalmente ilustrativo sobre el método socrático se encuentra en Leonard Nelson, *Socratic Method and Critical Philosophy* (Nueva York: Dover Publications, 1965), págs. 1-40.

«Hemos descubierto que la filosofía es la suma total de las verdades racionales universales que sólo se comprenden a través de la reflexión. Filosofar, por lo tanto, es simplemente aislar esas verdades racionales con nuestro intelecto y expresarlas en forma de juicios generales (. . .)

»El docente que se propone seriamente impartir conceptos filosóficos no puede sino dedicarse a enseñar el arte de filosofar. No puede más que mostrar a sus alumnos cómo han de emprender, cada uno por su cuenta, la laboriosa vuelta atrás que es el único camino para comprender los principios básicos. Si existe algo que pueda considerarse enseñanza de la filosofía, sólo puede consistir en enseñar al alumno a pensar por sí mismo, o más precisamente, a practicar en forma independiente el arte de la abstracción».[10]

Otro comentarista del tema sintetiza la diferencia refiriéndose a sí mismo como «un filósofo, no un experto». «Este último», explica, «sabe qué sabe y qué no sabe; el primero, no. Uno concluye y el otro cuestiona: dos juegos de lenguaje muy diferentes».[11]

Pero el planteo de que los docentes cumplen un cometido moral y filosófico presenta algunos problemas. Por un lado, parece bastante pretencioso, sobre todo cuando consideramos algunos de los aspectos más prosaicos del trabajo cotidiano del docente, como las rutinas de asignar tareas, corregir escritos, tomar asistencia, mantener el orden en el aula, etc. Casi nada de lo que entrañan estas actividades merece llamarse moral o filosófico. Además, los propios docentes no parecen hablar así de lo que hacen. Y menos aun quienes mejor lo hacen, como Sócrates.

La solución a este problema radica en no negar ni las dimensiones morales y filosóficas de la enseñanza, ni el carácter prosaico de gran parte de lo que los docentes hacen concretamente. Antes bien, es preciso reconocer la compatibilidad de ambos puntos de vista y verlos como complementarios, en vez de mutuamente excluyentes. En suma, no hay nada, salvo una especie de estrechez mental, que nos impida ver la enseñanza como una empresa al mismo tiempo noble y prosaica. Erasmo esbozó un concepto similar hace va-

[10] Nelson, *Socratic Method. . ., op. cit.*, págs. 10-1.

[11] Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Minneápolis: University of Minnesota Press, 1984), pág. xxv.

rios siglos, cuando comentó que «en opinión de los necios, [la enseñanza] es una tarea humilde, pero en realidad es el más noble de los oficios».[12] Si hubiera sido un poco más caritativo, podría haber agregado que los tontos no estaban del todo errados. Su falta era que sólo tenían razón a medias.

Los docentes suelen pasar por alto las dimensiones morales de su labor, pero esto debe tratarse como un problema a resolver, y no como prueba de la amoralidad de la enseñanza. No hay duda de que un individuo puede enseñar sin dedicar un solo pensamiento al significado transformador de lo que está haciendo. Pero si se debe o no enseñar así es una cuestión muy distinta. Por otra parte, aunque el docente no preste ninguna atención a estos temas, debemos preguntarnos si eso basta para eliminarlos como clase de resultados. El conocido fenómeno de las *consecuencias imprevistas*, a veces denominado «aprendizaje incidental» cuando ocurre en el contexto de un aula, nos lleva a sospechar que a menudo el docente presenta mensajes y acciones morales de significación transformadora sin proponérselo. De hecho, es mucho más interesante preguntarnos si esos resultados son inevitables, lo que equivale a preguntar si todos los docentes trabajan, en última instancia, dentro de la tradición transformadora aun sin saberlo.

Esta pregunta nos conduce de la descripción por separado de las dos tradiciones al análisis de la relación entre ambas, un tema que puede abordarse ya sea en términos formales y abstractos o de un modo informal y concreto. El primer enfoque nos lleva a plantearnos, por ejemplo, si una de las tradiciones es más rudimentaria que la otra en algún sentido lógico. El segundo hace que nos preguntemos cómo funciona su relación en el mundo real, es decir, cómo se distribuyen ambas entre los distintos tipos de escuelas o de materias escolares, o de una época histórica a otra. Ambos enfoques merecen consideración, pero el más concreto parece ser el más accesible para comenzar.

Puedo responder a la pregunta respecto de cómo se relacionan estas dos tradiciones en el mundo real observando, en primer lugar, que no aparecen diferenciadas con mucha claridad. Hay muy pocos ejemplos, si los hay, de enseñanza

[12] Claude M. Fuess y Emory S. Basford (eds.) *Unseen Harvests: A Treasury of Teaching* (Nueva York: Macmillan, 1947), pág. v.

exclusivamente mimética o exclusivamente transformadora, lo cual plantea un importante problema teórico al que volveremos más adelante.

Lo más parecido a una versión no adulterada de la enseñanza transformadora en acción se podría hallar, a mi juicio, en el consultorio de un psicoterapeuta o un psicoanalista, donde la sesión de terapia (que es una forma de pedagogía, después de todo) se centra exclusivamente en cuestiones relacionadas con los pensamientos y sentimientos personales del paciente. En segundo lugar podríamos ubicar ciertas clases de consejos religiosos, porque también en este caso el único objetivo suele ser el de aliviar algún tipo de malestar. En ambas situaciones, el «docente» no se propone transmitir ningún tema concreto, al menos ninguno que pueda haberse definido objetivamente de antemano. Lo que busca, en cambio, es modificar una condición del «alumno»; en una palabra, una transformación.

La enseñanza exclusivamente mimética podría ser tan infrecuente como la exclusivamente transformadora, ya que los resultados transformadores pueden darse aun en forma no intencional.[13] Al mismo tiempo, me resulta más fácil imaginarme la primera que la segunda. Todos los ejemplos de una enseñanza casi puramente mimética que se me ocurren incluyen la enseñanza de destrezas básicas, como las lecciones de baile o las clases de mecanografía, pero también algunas conferencias de contenido objetivamente informativo podrían llegar a ser tan exclusivamente miméticas como puede serlo la enseñanza.

Una vez que hemos reconocido lo raro que es encontrar cualquiera de estos tipos de enseñanza en forma aislada, debemos observar, empero, que no es infrecuente que una de las dos tradiciones predomine en diversas situaciones de enseñanza, o que lo haga de manera característica en un tipo específico de situaciones. Al respecto, podemos hacer tres generalizaciones. La primera es que ciertas materias

[13] Algunos resultados miméticos pueden ser imprevistos. Considérese el hecho de que los alumnos a veces son capaces de imitar a sus docentes con exactitud, aunque estos no hayan puesto la mira en ese objetivo. Por lo común, sin embargo, el recuerdo residual que no está «oficialmente» designado como meta u objetivo en la planificación mimética de la lección no se considera un «resultado».

escolares se asocian más que otras con la tradición mimética o con la transformadora. En este punto, tenemos presente la muy difundida distinción que hizo C. P. Snow entre las humanidades y las ciencias, o las Dos Culturas, como las denominó. La correlación no es perfecta, por cierto, pero sí lo bastante aproximada para respaldar el estereotipo de que el docente de ciencias se encarga ante todo de transmitir principios y hechos —una misión mimética, en lo fundamental— y el docente de humanidades realiza actividades que aquí he llamado transformadoras.[14]

En segundo lugar, debemos notar que algunos programas curriculares parecen más miméticos o más transformadores que otros. No necesitamos sino comparar los programas de las humanidades, con su hincapié en el «refinamiento» cultural, con los de las áreas vocacionales que ponen el acento en las «destrezas comercializables». Una vez más, la correlación no es de ningún modo perfecta, pero basta para sustentar una idea generalizada sobre lo que entrañan esas diferencias.

En tercer lugar, algunos niveles de escolaridad parecen intrínsecamente más susceptibles a la atracción de una u otra de esas tradiciones. Los docentes que trabajan con niños de corta edad, por ejemplo, parecen inclinarse con más naturalidad hacia la tradición transformadora como marco para su cometido que quienes tienen alumnos mayores. Hay muchas excepciones, por supuesto, pero la tendencia es esa.

El problema de estas tres generalizaciones es que ninguna es muy sólida. Las excepciones, debo repetirlo, son abundantes. ¿Quién no ha oído hablar, por ejemplo, del profesor de lengua que por costumbre no destaca sino los he-

[14] Al respecto, cabe señalar que el psicólogo Jerome Bruner postula la existencia de «dos modos irreductibles de funcionamiento cognitivo, o dicho en forma más sencilla, dos modos de pensar» que llama «el narrativo y el paradigmático». El segundo concuerda más con el pensamiento científico, y el primero, con los estudios humanistas. Véase Jerome Bruner, «Narrative and paradigmatic modes of thought», en Elliot Eisner, ed., *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, parte 2 (Chicago: University of Chicago Press, 1985), págs. 97-115. Una división similar se presenta en la obra de Liam Hudson. Véase su libro *Frames of Mind* (Londres: Methuen, 1968). Véase también, del mismo autor, *The Cult of the Fact* (Londres: Jonathan Cape, 1972).

chos y de ese modo extingue el amor por la literatura antes de que tenga posibilidades de despertarse? ¿O del docente de matemática cuyo interés en los alumnos se extiende mucho más allá de la habilidad que tengan para manipular números? ¿Y qué hay del maestro de segundo o tercer grado que se concentra en enseñar a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas, excluyendo todo lo demás? ¿O del docente de adultos que suele preocuparse por las consecuencias morales o motivacionales de sus actos? ¿No contradicen todos estos casos las generalizaciones mencionadas? Por supuesto que sí. Lo que es más, su ocurrencia es muy probable, por lo cual debemos tratar con cuidado esas generalizaciones.

Asimismo, las excepciones posibles nos hacen caer en la cuenta de que todas o casi todas las situaciones de enseñanza pueden funcionar en cierta medida dentro de cualquiera de las tradiciones dominantes. En otras palabras, pueden moldearse para ser útiles ya sea a la tradición mimética, a la transformadora o a alguna combinación de ambas; la elección dependerá en parte de las preferencias del docente, pero también de otras cosas, como el clima de opinión predominante, las políticas administrativas, las enseñanzas de conocidos expertos en esos temas, etcétera.[15]

La maleabilidad de la enseñanza, la posibilidad de que se la desvíe, por así decirlo, en una u otra dirección, hacia el predominio de un conjunto de intereses más miméticos o más transformadores, nos lleva a preguntarnos en qué dirección avanza la profesión hoy en día. También nos impulsa a buscar otras tendencias globales además de las tres ya mencionadas.

Mi propia lectura de la dirección en que parece encaminarse la enseñanza es más una hipótesis que una conclusión de la que me sienta seguro. Al mismo tiempo, la describiría como algo más que una conjetura. A mi juicio, la enseñanza en los Estados Unidos, y posiblemente en todo el mundo occidental, parece estar tomando un rumbo crecientemente mimético y, por consiguiente, menos transformador. Lo que es más, sospecho que ha avanzado en esta di-

[15] Análogamente, Bruner señala que una narración puede traducirse a un modo paradigmático, así como es posible relatar un cuento sobre un descubrimiento científico. Bruner, «Narrative and paradigmatic modes of thought», *op. cit.*, pág. 113.

rección desde hace varias generaciones, si no desde hace siglos.

¿Cuáles son los indicios de que la influencia de la tradición mimética va en aumento y la de la transformadora disminuye? Algunos me parecen bastante evidentes; otros, no tanto. Entre los primeros, me impresiona el gradual alejamiento de los educadores en general de ese amplio conjunto de metas transformadoras que a través de los años se han llamado formación del carácter, desarrollo moral, integridad, buena conducta y civismo. Esto no quiere decir que esos términos hayan desaparecido por completo del léxico de los educadores. De hecho, algunos de ellos parecen gozar de una especie de resurgimiento en estos días.[16] Sin embargo, considero indiscutible que las escuelas públicas actuales están mucho menos dedicadas a formar y moldear lo que hoy podríamos llamar la personalidad de sus alumnos que hace una o dos generaciones. En las presentes discusiones sobre los cometidos de nuestras escuelas, las referencias a la moralidad y el carácter han sido reemplazadas por nociones como la maestría, las destrezas básicas, la competencia y la responsabilidad. Ese cambio en el lenguaje de las metas y propósitos de la educación es la señal más clara del rumbo hacia la tradición mimética.

Otro indicio mucho más sutil, aunque tal vez no menos revelador, es el gradual surgimiento y la hegemonía última de un «espíritu científico» en la comunidad educativa en su conjunto, sobre todo en sus dirigentes, tanto en las universidades como en los altos cargos administrativos. La investigación de la educación, en general, y el movimiento de evaluación educativa, en particular, son dos de las expresiones más obvias de ese espíritu. Una y otro representan a su modo un desafío a la tradición transformadora, en tanto promueven una mayor precisión, objetividad y confiabilidad en la conducción de los asuntos educativos.

Como prueba de la fuerza y la penetración de esta postura «científica» entre los investigadores de la educación en

[16] El desarrollo moral, sobre todo, parece volver a estar en boga en los últimos tiempos, como resultado de los estudios de Kohlberg y sus colaboradores en Harvard. El movimiento de «clarificación de los valores», impulsado por el difunto Louis Raths, es otro intento de revitalizar el interés de los educadores en objetivos que son esencialmente transformadores.

particular, debe citarse el hecho de que la mayoría de las investigaciones se centran en las materias escolares más imbuidas del criterio mimético: la lectura, la matemática y las ciencias. Cabe notar asimismo que las calificaciones de los exámenes de rendimiento se han convertido en *la* variable de los resultados con la cual se mide la eficacia de la enseñanza y la calidad global de las escuelas, no sólo a juicio de los investigadores y de muchos directivos escolares, sino también del público en general.

¿Cómo hemos de interpretar la tendencia descripta? La respuesta a esta amplia pregunta dependerá, a su vez, de cómo respondamos a dos conjuntos más reducidos de interrogantes, uno de esencia causal y el otro más evaluativo. El primero se refiere a cómo explicamos el fenómeno en cuestión. ¿Cuál parece ser su causa? ¿Se da sólo en el campo de la educación o también se extiende a otras instituciones sociales? El segundo tiene que ver con el modo como deberíamos recibirlo. ¿Debe complacernos o alarmarnos el gradual ascenso de la tradición mimética, si es verdad que se está produciendo? ¿Debemos tratar de promover, frenar o tal vez hasta revertir estas presuntas tendencias de nuestros días? En primer término, ¿están esas opciones en nuestras manos? ¿Son opciones realistas? No puedo prometer contestar ninguna de las dos series de preguntas en mi siguiente comentario. Trataré, en cambio, de señalar la dirección de futuras investigaciones, para mí mismo y para otros, explorando algunas líneas de indagación que en el presente estado de nuestros conocimientos parecen ser potencialmente provechosas.

En respuesta al primer conjunto de preguntas causales, postularé la conexión entre los fenómenos educativos y las tendencias sociales generales e instaré a describir ese vínculo de un modo tan preciso y completo como sea posible. Me parece lo más sensato comenzar con esta línea de investigación por dos razones al menos. La primera es que esperamos naturalmente que lo que sucede en nuestras escuelas, así como en la mente y el corazón de los docentes, sufra la influencia de acontecimientos e ideas que se originan fuera del aula. Lo hacemos porque dichas influencias son muy evidentes en casi todas las fases del funcionamiento de las escuelas. En ocasiones nos quejamos, quizá con razón, de que la escuela está aislada como institución y se resiste a

las fuerzas del cambio que la asedian desde afuera.[17] Pero no cabe duda de que la escuela es receptiva de diferentes modos a las condiciones externas, desde el contenido del curriculum hasta el diseño arquitectónico de la escuela. Por lo tanto, parece muy razonable prever que incluso algo tan exclusivamente pedagógico (al menos en apariencia) como una «tradición de enseñanza» no será inmune a la influencia externa. Aquí tenemos la primera razón para sostener que existe un fuerte vínculo entre las condiciones internas de las escuelas y la sociedad en general.

Además, ciertas conexiones entre la tradición mimética o la transformadora, por una parte, y los fenómenos sociales más amplios, por la otra, claman justificadamente por su reconocimiento y aceptación desde un principio, sin necesidad de emprender una investigación profunda. Admito que necesitamos saber mucho más acerca de esos vínculos, pero creo que el punto de partida de una o dos líneas de investigación es bastante evidente.

Los dos vínculos que me parecen más obvios son el existente entre la tradición mimética y el surgimiento de una visión científico-tecnológica del mundo, por un lado, y el que une la tradición transformadora y los métodos de Sócrates, por el otro. Cada uno de estos vínculos apunta, a su vez, a un nexo más profundo entre ambas tradiciones y una serie de controversias históricas cuyos ecos siguen resonando a través de los siglos.

La primera controversia, preservada sobre todo en los diálogos platónicos, se produce entre Sócrates y el grupo de hombres a quienes suele llamarse sofistas.[18] Las divergencias entre Sócrates y los sofistas son demasiado numerosas y complejas para analizarlas aquí.[19] Pero podemos decir que las principales se referían a qué significaba ser docente y qué podía lograrse. En particular, la cuestión de si es posible enseñar la virtud ocupó muchas de sus discusiones. El

[17] Véase, por ejemplo, Seymour Sarason, *The Culture of School and the Problem of Change* (Boston: Allyn and Bacon, 1971 [edición revisada, 1982]).

[18] Estos incluían, entre otros, a Protágoras, Gorgias, Hipias, Pródico, Crátilo y Trasímaco.

[19] Para una exposición completa del tema, véase W. K. C. Guthrie, *The Sophists* (Cambridge: Cambridge University Press, 1971). Véase también G. B. Kerferd, *The Sophistic Movement* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).

carácter profesional de la enseñanza también fue tema de discusión entre ellos, pues los sofistas solían cobrar por sus servicios mientras que Sócrates, se dice, jamás lo hizo.

Tal vez sea atribuir demasiado a una serie de disputas dos veces milenarias al ver en ellas la semilla de algunos de los desacuerdos actuales acerca de la enseñanza y de cómo llevarla a cabo. Pero esta es la impresión que tengo cada vez que reflexiono sobre la significación pedagógica de esos antiguos argumentos, sobre todo los de los primeros diálogos, como *Protágoras* y *Menón*. A mi modo de ver, ya discuta con un sofista famoso como Protágoras o simplemente converse con uno o varios jóvenes de Atenas, Sócrates aparece de manera característica como un ejemplo viviente del maestro transformador, o al menos como una variante de importancia dentro de esa tradición. Sus adversarios sofistas, por otro lado, me parecen a menudo más afines a lo que he llamado la tradición mimética, tanto por la forma como por el contenido de sus enseñanzas.

Sócrates personifica al buscador de la verdad. El mismo asegura poseer pocos conocimientos valiosos acerca de la mayoría de las cosas, excepto, claro está, ese núcleo crucial de conocimiento negativo, que consiste en saber que no sabe. Por consiguiente, parece tener muy poco que enseñar a los alumnos en materia de hechos, principios e incluso destrezas. De ningún modo podría describírselo como el tipo de docente al que hoy llamaríamos «especialista en una disciplina». Era simplemente un hombre humilde. Pero su humildad con respecto a la posesión de conocimientos lo convertía en la más rara de las criaturas a los ojos de muchos de sus contemporáneos, como podría suceder hoy día si de pronto reapareciera entre nosotros. ¿Un docente *ignorante*? ¡Qué contradicción en los términos!

Pero la ignorancia de Sócrates, como también lo saben los lectores de los diálogos, no siempre era tan grande como él aparentaba, ni siquiera con respecto a temas fuera de lo común. Además, esa ignorancia, al igual que su actitud de humildad, no se extendía a todas las formas de conocimiento. Su retrato lo muestra muy confiado, y en ocasiones casi arrogante, en lo que concierne a saber dos cosas: qué clase de conocimiento buscar y cómo buscarlo.

A juzgar por sus discusiones, el conocimiento que Sócrates consideraba más digno de ser buscado era, en una pa-

labra, el moral. En un nivel superficial, se trataba del conocimiento más directamente referido al significado de términos clave como virtud, justicia y piedad. Pero en un nivel más indirecto y profundo, tenía que ver con el modo como los seres humanos debían conducir su vida. No era un conocimiento del mundo físico, aunque está claro que Sócrates respetaba esa forma de saber, y tampoco la clase de conocimiento que podía ponerse fácilmente en práctica en el mercado o el foro político, si bien este le merecía igual respeto. Lo que más le interesaba era el conocimiento moral, un conocimiento con el poder de transformar la vida de quienes lo poseen.

Sócrates también creía que el único y arduo camino hacia el conocimiento que procuraba era el de una persistente indagación a través de conversaciones con quienes buscaban la verdad con él. En ellas siempre se daba más importancia a las preguntas que a las respuestas, lo cual podría explicar en parte por qué eran tan pocas las respuestas obtenidas. Pero por raro que parezca, su escasez no disminuye en modo alguno el efecto pedagógico del ejercicio, tanto sobre sus protagonistas (incluido Sócrates) como sobre el lector en cuanto testigo. Al parecer, la experiencia transforma a casi todos, en ocasiones de maneras difíciles de captar.[20] Esta capacidad de traspasar a su auditorio, de despertar al pensador ocioso de su sopor dogmático sin enseñarle al mismo tiempo qué tiene que pensar, me lleva a clasificar a Sócrates entre los primeros maestros que trabajaron casi exclusivamente dentro de la tradición transformadora.

[20] Quienes entablan discusiones intelectuales con Sócrates suelen terminar por sentirse frustrados y furiosos. De hecho, a menudo es obvio que Sócrates no juega limpio con sus antagonistas. Un conocido estudioso del método socrático reseña algunas de las características más desagradables del modo de proceder del maestro:

«Es evidente que Sócrates, además de tener una mente original y poderosa, también era una especie de payaso intelectual, un juerguista de debates circenses, un demoníaco azuzador de sus contemporáneos. Siempre está en escena, en el ágora, en los gimnasios y las escuelas de lucha, en los festivales, los banquetes y los jardines de grandes mansiones. Elige a su adversario, determina el tema a tratar, se asegura de contar con la atención de su auditorio, invita al antagonista a hablar libremente y sin temor, le sonsaca una opinión, un discurso o un dogma, y luego da un contragolpe mortal al pobre hombre y sus opiniones, mezclando en sus golpes no sólo detalles y argumentos filosóficos sino también sarcasmo, insultos personales y una ironía que linda con la insinceridad; y no descansa hasta

Los sofistas con los que Sócrates tuvo algunos de sus más acalorados intercambios verbales tenían una actitud muy diferente hacia casi todos los aspectos del conocimiento y su adquisición, y también un conjunto de prácticas muy distintas. Varios de ellos, como Hipias el Sabio, no sólo aseguraban saber mucho sobre una multitud de cosas, sino que se complacían en hacer alarde de su conocimiento frente a los demás. En pocas palabras, se jactaban de lo que sabían. Además, ponían precio a su conocimiento al cobrar por las lecciones que daban, con lo cual lo convertían en una mercancía, algo que podía comprarse y venderse. En tercer lugar, contestaban preguntas pero no interrogaban, por lo que su forma de enseñar consistía en decir y no en indagar. En cuarto lugar, prometían que su tutela daría por resultado la adquisición de habilidades y conocimientos supuestamente redituables en el mundo real, como por ejemplo el arte de la retórica, una destreza muy útil en la arena política. Por último, casi todos eran docentes itinerantes que tenían contactos relativamente breves con sus alumnos y mantenían con ellos relaciones sociales bastante impersonales y formales en comparación con las de Sócrates, un ciudadano local y una figura conocida, amada por un séquito leal de jóvenes atenienses.

---

haber extraído de su víctima una confesión pública de absoluta impotencia. Al final, cuando ya resulta dolorosamente obvio que su contrincante nunca habrá de recobrarse, Sócrates propone que todos se vayan a su casa y vuelvan a empezar en alguna otra ocasión. No es de extrañar que nunca tenga un segundo diálogo con el mismo hombre» (Santas, *Socrates*, *op. cit.*, pág. 6).

Si el uso de estas tácticas, por así decirlo, desmerece o no la reputación de Sócrates como maestro, es una cuestión que vale la pena considerar. Sin duda, un docente actual que empleara el mismo proceder sería objeto de duras críticas por parte de sus colegas y alumnos. Pero no es evidente en modo alguno que las mismas normas de gentileza social rigieran en la Grecia antigua. Otro estudioso notable de Sócrates sostiene que este sufría de lo que llama «un fracaso de amor», y prosigue:

«Al decir esto, no tomo con demasiada seriedad su espinoso exterior y sus poses de pugilista. Ya he planteado que le preocupa el alma de sus semejantes. Pero la preocupación es limitada y condicional. Si el alma de los hombres debe salvarse, debe salvarse como él dice. Y cuando ve que esto no es posible, la observa despeñarse hacia el camino de la perdición con pena, pero sin angustia» (Vlastos, «Introduction: The paradox of Socrates», *op. cit.*, pág. 16).

Este rápido esbozo de algunas de las diferencias existentes entre el enfoque pedagógico de Sócrates y el del movimiento sofista en general es demasiado breve para brindar algo más que un panorama muy esquemático de un tema complejo e intrigante. Por otra parte, no todas las diferencias mencionadas guardan una relación directa con mi anterior comentario sobre la distinción entre las tradiciones mimética y transformadora. De todas maneras, incluso en un esquema tan rudimentario como este, uno puede percibir intensamente que, como pedagogo, Sócrates avanzaba en una dirección y la mayoría de sus adversarios sofistas se movían en la dirección contraria. Debe ser notorio, además, que las dos direcciones establecidas en esos remotos días y en esa tierra distante son los rumbos que, en última instancia, unen (a través de tortuosas rutas que sólo podemos empezar a imaginarnos) las dos tradiciones pedagógicas cuyas vueltas y giros forman la doble hélice del pensamiento educativo que sigue con nosotros hasta el día de hoy.

Voy a referirme ahora a la conexión entre la tradición mimética y el surgimiento de una visión científico-tecnológica del mundo. Mi planteo no es que la enseñanza mimética empezó con la Ilustración ni nada semejante, puesto que ya hemos rastreado brevemente sus raíces hasta la antigüedad griega. Lo que sostengo es que la idea de una ciencia social, surgida como consecuencia de la Ilustración, dio a esa tradición un ímpetu que la catapultó con enorme fuerza hasta la era moderna. Lo hizo por diversas vías.

Una de ellas consistió en fomentar el desarrollo de la psicología —una ciencia mental, como solía llamársela a fines del siglo XIX—, que pronto se convirtió en la más científica de las disciplinas incluidas entre las ciencias sociales y aquella a la que más recurrían los docentes en busca de ayuda.[21] Los psicólogos no se resistían en absoluto a responder esas solicitudes. Como vimos en el caso de William James, muchos eran modestos al hablar de las bondades de este nuevo campo de estudio, pero no todos eran tan reticentes como él en su modestia. Aun si lo hubieran sido, no podrían haber frenado el crecimiento de un deseo casi insaciable de conocer los «descubrimientos» de la psicología en relación con una amplia variedad de temas educativos, desde las teo-

[21] Recuérdese, por ejemplo, el entusiasta recibimiento que tuvo *Talks to Teachers* de William James, al que nos referimos en el capítulo 2.

rías acerca de cómo se producía el aprendizaje en condiciones normales hasta las preguntas sobre cómo manejar distintos tipos de discapacidad mental. En consecuencia, no pasó mucho tiempo antes de que surgiera la subespecialidad de la psicología *educativa*, que investigaba exclusivamente temas de interés para docentes y directivos escolares.[22] De esta se desprendieron algunas ramas de orientación más clínica, como la psicología escolar, el asesoramiento, etc., cuya meta era no sólo investigar fenómenos psicológicos de interés para los educadores e informar sobre sus resultados a los profesionales, sino también brindar servicios psicológicos directamente dentro de las escuelas.

Lo importante de este vínculo histórico entre la psicología y la educación es que, casi desde el comienzo, la psicología se orientó en la dirección de la tradición mimética de la enseñanza, algo que continúa hasta hoy.[23] Esta orientación es consecuencia del compromiso de la psicología con la meta de la objetividad, de su insistencia en la importancia de las mediciones y de su adhesión a la estrategia reduccionista de buscar la unidad de análisis más pequeña posible, el átomo psicológico, por así llamarlo. Estos factores propician el en-

[22] El primer número del *Journal of Educational Psychology* apareció en enero de 1910. Para una respuesta crítica a las exageradas esperanzas de E. L. Thorndike, uno de los primeros y más prominentes psicólogos educativos de los Estados Unidos, véase Philip W. Jackson, «The promise of educational psychology», en Frank H. Farley y Neal J. Gordon, eds., *Psychology and Education* (Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1981), págs. 389-405.

[23] Es cierto, desde luego, que los psicólogos educativos también han prestado alguna atención a los resultados pedagógicos más íntimamente asociados a la tradición transformadora que a la mimética, es decir, a objetivos como la formación moral o el desarrollo de rasgos de personalidad. Pero permítaseme hacer dos observaciones acerca de esa perspectiva más «equilibrada». En primer lugar, el estado de cosas habitual se caracteriza por el desequilibrio. La cantidad de investigaciones psicológicas centradas en resultados miméticos como las puntuaciones en lectura o los datos de las pruebas de rendimiento en matemática y ciencias superan con mucho el número de investigaciones dedicadas a los fines más transformadores de la enseñanza. En segundo lugar, aun cuando se presta atención a las actividades transformadoras que se llevan a cabo en las escuelas —como sucede, por ejemplo, con el reciente interés de algunos psicólogos en el posible rol de las escuelas en la formación moral—, el acento sigue recayendo en la medición, lo cual requiere que metas esencialmente transformadoras se traduzcan al lenguaje de la tradición mimética.

foque centrado en los resultados del aprendizaje que pueden medirse con considerable precisión, lo cual implica, a su vez, los que concuerdan con la perspectiva epistemológica de la tradición mimética.[24]

Si empezamos por concebir que existe una correspondencia entre la psicología y la educación, en la cual la segunda depende de la primera, estamos a un paso de adoptar un punto de vista más audaz (un sueño, tal vez) y considerar la educación como una ciencia por derecho propio. También esto forma parte del legado de la Ilustración. Su encarnación moderna es la actividad conocida como investigación educativa.

Dónde termina la investigación psicológica y empieza la investigación educativa es algo casi imposible de determinar. Las dos se ensamblan con tanta perfección que muchos estudios podrían considerarse de igual modo como parte de una o de otra. Pero es un hecho que no todas las investigaciones sobre la educación se basan en categorías y conceptos psicológicos. Las que no lo hacen abarcan un amplio territorio, que incluye desde estudios de las finanzas educativas hasta investigaciones sobre el derecho escolar, y desde comparaciones transculturales del rendimiento educativo hasta observaciones naturalistas de la vida en el aula.

Dentro de ese vasto campo de investigación educativa que está al margen de lo puramente psicológico, las investigaciones más pertinentes al tema que nos ocupa son desde luego las centradas en la enseñanza. Aun esta categoría limitada contiene gran variedad de elementos. Incluye estudios de la enseñanza en todos los niveles de escolaridad y de casi todas las materias escolares imaginables. Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones que abarca recorren toda la gama de las técnicas de recolección de datos, de las experimentales y cuasi experimentales a las informales e impresionistas. Estas técnicas varían, según su propósito, de lo normativo a lo meramente descriptivo, des-

[24] Bruner observa que la psicología se ha centrado tradicionalmente en un modo de pensar que él llama «paradigmático», pasando por alto otro modo que denomina «narrativo». Se refiere a este desequilibrio como una «postura extraña» y «un curioso giro de la historia», y sugiere que la explicación «probablemente se encuentre en nuestra anhelada proximidad con las ciencias naturales». Véase Bruner, «Narrative and paradigmatic modes of thought», *op. cit.*, págs. 102-3.

de los estudios dirigidos a descubrir nuevos y mejores métodos de enseñar hasta los que no se proponen mejorar nada sino tan sólo determinar «cómo funciona la enseñanza».[25]

Sin embargo, dentro de esa amplia pluralidad de estudios es posible distinguir varias tendencias relacionadas con las dos tradiciones de enseñanza. La primera es que las situaciones de enseñanza que más se estudian son aquellas en las que predominan los objetivos miméticos. Ya he comentado este punto al referirme a la investigación psicológica en la educación. Las condiciones que determinan este hecho rigen con igual fuerza en el caso de la investigación educativa en general. También aquí hay una marcada tendencia a estudiar resultados educativos que sean fáciles de medir mediante algún tipo de prueba escrita, por lo común un test de rendimiento estandarizado. En términos del enfoque curricular de esos estudios, esto significa que ciertas materias como matemática, ciencias y lectura son objeto de más investigaciones que estudios sociales, arte o música. Por otra parte, incluso en las materias más investigadas, la atención suele centrarse en los resultados *epistémicos* antes que en los *transformadores*: en la adquisición de *conocimientos* científicos más que en el desarrollo de una *actitud* científica, en aumentar las *aptitudes* para la lectura antes que en cultivar el amor por la literatura.

Una segunda característica de la investigación de la enseñanza, demasiado dominante para considerarla una mera tendencia, es que la mayoría de sus estudios son normativos en lugar de descriptivos; es decir, están destinados a encontrar mejores formas de enseñar y no simplemente a describir o entender qué hacen los docentes y por qué lo hacen.[26] Este estado de cosas es muy natural en un campo

[25] La investigación de la enseñanza se ha vuelto tan copiosa en la segunda mitad del siglo XX que hasta los intentos de resumirla han producido una vasta bibliografía. Para tomar conocimiento de esa bibliografía, comiéncese con Merrill Wittrock (ed.) *Third Handbook of Research on Teaching* (Nueva York: Macmillan, 1985).

[26] Para una distinción algo diferente entre la investigación «normativa» y la «descriptiva» de la enseñanza, véase Karen Kepler Zumwalt, «Research on teaching: policy implications for teacher education», en Ann Lieberman y Milbrey W. McLaughlin, eds., *Policy Making in Education*, Eighty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education, parte 1 (Chicago: University of Chicago Press, 1982), págs. 215-48. Zumwalt señala que la investigación descriptiva también puede ser normativa,

aplicado como la educación. En efecto, sería razonable preguntarse por qué alguien querría emprender un estudio puramente descriptivo de la enseñanza sin el motivo ulterior de descubrir algo acerca del proceso que permitiera mejorarlo.

Pero aunque parezca lo más natural del mundo, buscar mejores formas de enseñar por medio de la investigación no es el proceso axiológicamente neutral que proclaman algunos investigadores. Tampoco es sólo un modo de prestar ayuda a la profesión docente, como a veces se dice.

En primer lugar, gran parte de estas investigaciones se centran casi exclusivamente en los aspectos observables de la enseñanza: en lo que *hacen* los docentes y, sobre todo, en lo que hacen con cierta regularidad y reiteración. (Las observaciones prolongadas son prohibitivas en términos de tiempo y dinero desde el punto de vista de la recolección y el análisis de datos, y también interrumpen y alteran la rutina del aula.) Por consiguiente, el grueso de este tipo de investigaciones se inclina a subsumir toda la enseñanza dentro de la categoría de la técnica.

Además, la posibilidad de descubrir el secreto de la buena enseñanza a través de la investigación implica, al menos en teoría, que los investigadores poseerán ese conocimiento antes que los propios docentes. Por lo tanto, estarán en condiciones de controlar y beneficiarse con su divulgación. No hay que abusar de esta posición de superioridad epistémica, por supuesto, pero siempre existe el peligro de que así ocurra. En ese caso, como ha sucedido en el pasado, se llega a una situación en la que los «expertos» controlan a los docentes desde arriba, a la manera de un titiritero, dándoles instrucciones y haciendo todas las cosas sobre las que nos aler-

---

en el sentido de que se la utiliza como base de prescripciones sobre cómo enseñar. Sostiene que toda investigación que produzca esta clase de prescripciones cae dentro de lo que denomina «una orientación tecnológica». Lo que no me satisface de este criterio es que parece asimilar categorías relativas a métodos y propósitos. La investigación que Zumwalt denomina de «proceso-producto» también es para mí «descriptiva», siempre que describir sea su única finalidad. Cuando el objeto de la investigación es establecer normas para actuar ya no la considero descriptiva, cualquiera sea la metodología empleada.

taba William James (y en las que él mismo a veces incurría, como ya vimos).

A esta altura, debe resultar evidente que una concepción puramente tecnológica de la enseñanza, lo que podría llamarse «enseñar de manera mecánica», tiene mayores probabilidades de afianzarse dentro de la tradición mimética, con su hincapié en los aspectos metodológicos y epistémicos, que en la tradición transformadora, en la que tanto el método como el contenido de la enseñanza se definen en términos mucho más vagos. Sin embargo, a pesar de dichas probabilidades la orientación mimética y la tecnológica no son la misma cosa, y *afianzarse* no significa necesariamente *tomar el mando* en el sentido de convertirse en la perspectiva dominante dentro de esa tradición. Si eso va a suceder o no, o incluso si ya ha ocurrido, es una cuestión a examinar y no una conclusión inevitable. Esa cuestión nos acerca al final de este análisis de una importante división dentro del pensamiento y la práctica de la enseñanza, pero de ningún modo cierra la puerta a futuras indagaciones sobre el tema, como pronto veremos.

¿Qué opinan otros sobre la creciente importancia de la tradición mimética? Como es de suponer, la respuesta variará según a quién se le pregunte. Los defensores acérrimos de las dos tradiciones perciben de distinto modo las tendencias que he señalado: lo que para unos es alarmante, para los otros es alentador.

Quienes consideran que el crecimiento de la tradición mimética es absolutamente positivo o algo así, lo cual equivale, en términos actuales, a aludir a quienes más aplauden innovaciones como el aprendizaje de dominio de contenidos, las pruebas de competencia, el movimiento por la responsabilidad del docente, la enseñanza computarizada, y demás, sin duda creen que esos cambios son signos de progreso, que aportan una base intelectual más firme a toda la empresa educativa y la hacen avanzar un paso más hacia la meta final de una ciencia pedagógica. Muchos de ellos, aunque no todos, seguramente ven con igual satisfacción la decadencia de la tradición transformadora. Suponen que esa declinación libera a la profesión docente de un sentimentalismo innecesario y un discurso engañoso sobre nociones tan vagas como el carácter y la virtud, al mismo tiempo que elimina otro obstáculo en el camino hacia una práctica de la en-

señanza más objetiva y precisa, con resultados más mensurables.[27]

Quienes lamentan el desarrollo de la enseñanza mimética lo vinculan con el aspecto tecnológico de esa tradición y ven en él todo lo que hay de indeseable en la gradual invasión de la tecnología. En su forma extrema, la visión que tienen es la de una deshumanización generalizada, de alcance orwelliano. «Burotecnocracia» es el término empleado por un par de autores, quienes lo definen como

«un patrón de manejo social en el que el modelo jerarquizado, piramidal y despersonalizado de la organización humana (la burocracia) se une a medios estandarizados y racionalizados (la tecnología) con una finalidad global de control, flexibilidad y eficacia en la búsqueda de algún objetivo comercial o social».[28]

Hay otra preocupación que a veces se expresa respecto de la tradición mimética en particular, aunque también puede referirse a algunos aspectos de la tradición transformadora. Se trata de que los alumnos están expuestos de distinta manera a las dos tradiciones según la clase social a la que pertenecen, lo que implica una forma de injusticia social. Esta crítica señala en detalle que las prácticas más estrechamente asociadas a la tradición mimética —énfasis en la memorización, pruebas con respuestas breves, copia de

[27] Para una presentación imparcial de lo que yo denominaría el «optimismo mimético», véase N. L. Gage, *The Scientific Basis of the Art of Teaching* (Nueva York: Teachers College Press, 1978). Una versión actualizada del mismo argumento aparece en N. L. Gage, *Hard Gains in the Social Sciences: The Case of Pedagogy* (Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Center on Evaluation, Development and Research, 1985). Véase también Robert Glaser, *Adaptive Education: Individual Diversity and Learning* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1977). Con respecto a mi propia reacción a la forma de optimismo de Glaser, véase Philip W. Jackson, «Private lessons in public schools: remarks on the limits of adaptive instruction», en Margaret C. Wang y Herbert J. Walberg, eds., *Adapting Instruction to Individual Differences* (Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1985), págs. 66-81. Para la respuesta de Glaser, véase Robert Glaser, «Cognition and adaptive education», en *ibid.*, págs. 82-90.

[28] Charles A. Tesconi, Jr. y Van Cleve Morris, *The Anti-Man Culture: Bureautechnocracy and the Schools* (Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1972), pág. 7. (Las bastardillas son del original.)

textos, ejercicios de repetición y recitación— son las que más se utilizan en las escuelas y aulas cuyos alumnos provienen de ambientes y familias que en su mayoría, si no en su totalidad, son pobres y de clase obrera. Un hecho interesante, que algunos críticos de hoy no reconocen, es que esta situación parece existir desde hace al menos uno o dos siglos. La encontramos satirizada en *Tiempos difíciles* de Dickens, y comentada en documentos históricos como los informes de Matthew Arnold sobre las prácticas escolares británicas entre mediados y fines del siglo XIX,[29] y los planes concebidos por John Locke, más de un siglo antes, relativos a las «escuelas para indigentes».[30]

Por otra parte, el problema va más allá de la acusación sobre el contacto diferencial con las dos tradiciones basado en la clase social. Los niños de familias pobres y de clase obrera no sólo son objeto de prácticas de orientación más mimética, nos informan los críticos, sino que a menudo están expuestos a las peores de esas prácticas. Lo preocupante no es sólo que los hagan memorizar más datos y copiar materiales de los libros de texto, sino que los datos que tienen que memorizar y los materiales que deben copiar son inferiores, en el plano intelectual, a los ejercicios equivalentes empleados en las escuelas y aulas a las que concurren alumnos de familias más prósperas.

La misma crítica se plantea, como ya hemos señalado, con respecto a las diferencias en la aplicación de las prácticas de orientación más transformadora. No sólo se las emplea con menor frecuencia en las escuelas para alumnos pobres y de clase obrera, se nos dice, sino que cuando son utilizadas se pone el acento en la formación de rasgos de carácter como la docilidad y la puntualidad, y no de otros como la curiosidad y la agresividad intelectual.[31]

El motivo por el que los niños pobres reciben una dosis excesiva de enseñanza mimética —y tal vez de inferior cali-

[29] Fred G. Walcott, *The Origins of Culture and Anarchy: Matthew Arnold and Popular Education in England* (Toronto: University of Toronto Press, 1970), pág. 13.

[30] Véase Robert Herbert Quick, *Essays on Educational Reformers* (Nueva York: D. Appleton and Company, 1899), pág. 219 y sigs.

[31] Algunos datos indicativos de que esto podría ser así aparecen en John Goodlad, *A Place Called School* (Nueva York: McGraw-Hill, 1984). Véase también el libro afín de Jeannie Oakes, *Keeping Track* (New Haven: Yale University Press, 1985).

dad, además— no es difícil de imaginar cuando comenzamos a considerar las condiciones que rodean su educación, es decir, las privaciones que sufren también en otras esferas, sus vastamente publicitadas «dificultades de aprendizaje», las actitudes públicas en cuanto al «lugar» de los pobres en nuestra sociedad, lo que se dice que «necesitan», y así sucesivamente. Todos estos factores llevan a la creencia de que esos niños necesitan más «repetición y práctica» que los provenientes de hogares de mayores recursos, como también más «elementos básicos» y formación práctica, lo cual significa cursos de orientación profesional y presuntamente destinados a desarrollar las llamadas «aptitudes para una salida laboral», etcétera.

Esas «necesidades» parecen concordar con el énfasis de la tradición mimética en la primacía del conocimiento y su transmisión. También se ajustan al acento que pone esa tradición en el método y la técnica. No es de extrañar que ciertos programas como el «aprendizaje de dominio de contenidos», los sistemas escritos de enseñanza individualizada y otros esquemas «mecánicos» para regularizar y automatizar la enseñanza —rutinas de índole esencialmente mimética— suelen ponerse a prueba y adoptarse ante todo en las escuelas para niños de familias pobres. Allí es donde son tan evidentemente necesarios, o al menos eso es lo que nos indica el sentido común.

Aquí tenemos, entonces, las dos posturas extremas respecto del avance gradual de la tradición mimética: una especie de optimismo ingenuo, por un lado, y una visión «lúgubre y catastrófica», por el otro. ¿Debemos optar por una de ellas? Creo que no o, mejor dicho, espero que no. Pero mi optimismo se ve atenuado por dos reparos. El primero surge de mi convicción de que algunas inquietudes que acosan a los defensores de la tradición transformadora tienen su razón de ser. Aunque no puedo aceptar la lóbrega visión de que la enseñanza quedará reducida exclusivamente a la técnica, de modo tal que los docentes tendrán que actuar como un rebaño de autómatas controlados «desde arriba», tampoco puedo descartar de plano esa perspectiva como una franca tontería. Lo mismo me ocurre con las preocupaciones acerca de la preponderancia de los procedimientos miméticos en las escuelas y aulas a las que acuden grandes

cantidades de alumnos de familias pobres. Esos temores pueden ser exagerados, pero creo que vale la pena investigarlos.

La otra consideración que socava mi moderado optimismo, haciéndolo bastante más débil de lo que me gustaría, es que no veo cómo podría lograrse una síntesis efectiva entre las dos tradiciones. En suma, me temo que, como polos opuestos del pensamiento educativo, el punto de vista mimético y el transformador permanecerán entre nosotros durante largo tiempo, quizá para siempre. Por otra parte, tal vez sea inevitable que haya cierta tensión y rivalidad entre ambas tradiciones. Cómo lograr que la tensión se mantenga dentro de límites tolerables y sea, por lo tanto, productiva y no destructiva, y evitar al mismo tiempo caer en los extremos dentro de cada tradición, son preguntas que no puedo contestar salvo recomendando el ejercicio constante de la inteligencia y la buena voluntad en la búsqueda de respuestas.

Al comienzo de este capítulo sostuve que, vistas desde ciertos ángulos, nuestras dos tradiciones, tan a menudo consideradas como diametralmente opuestas, aparecen de pronto como una sola. La imagen es tentadora pero requiere una explicación, en especial después de los anteriores comentarios sobre la perspectiva de que continúe la tensión y la rivalidad entre ellas. Lo que tenía en mente al decir que las dos pueden parecer de pronto una sola eran esos infrecuentes y memorables encuentros con docentes que nos enriquecen por partida doble, tanto en lo moral como en lo intelectual: el tipo de contacto en el que supongo que pensaban muchos de los consultados por Anne Kuehnle cuando respondieron a su cuestionario. Los califico de infrecuentes porque creo que lo son para la mayoría de las personas; sé que lo fueron para mí. Por otra parte, no estoy seguro de que tengamos plena conciencia de esos encuentros cuando tienen lugar (sé que yo no la tenía), ni de que los docentes mismos estén siempre completamente advertidos del efecto que producen, al menos en algunos de sus alumnos. De hecho, muy pocos o ninguno de ellos alegaría haber logrado una combinación de las dos tradiciones pedagógicas, como yo sostengo que hicieron. Lo más probable es que la mayoría no sabría siquiera de qué hablamos si nos escuchara describir sus logros en esos términos. Como el hombre que descu-

brió que había hablado en prosa durante toda su vida, esos docentes posiblemente reaccionarían con sorpresa e incredulidad.

Pero lo que me interesa no es cómo reaccionarían ante las descripciones que damos de ellos, sino cómo se podrían compatibilizar sus logros con mis observaciones sobre la improbabilidad de la reconciliación de las dos tradiciones. Creo que hay una forma de hacerlo. Recuérdese que también comenté al principio que algunos docentes parecen trabajar dentro de la tradición mimética los fines de semana, por así decirlo, mientras que otros lo hacen mucho más regularmente. Lo mismo, desde luego, puede afirmarse de los que trabajan dentro de la tradición transformadora. También aquí encontraremos quienes lo hacen parte del tiempo y quienes lo hacen todo el tiempo. Cuando consideramos lo que ya se dijo acerca de esos inusuales docentes que parecen lograr una combinación casi perfecta de lo mimético y lo transformador, vemos que la tensión entre ambas tradiciones puede experimentarse tanto individual como colectivamente. Es concebible, si no del todo probable, que esas tensiones puedan resolverse con más facilidad en el plano individual, dentro de los límites de un aula, que en el plano del debate público, donde la desavenencia entre las tradiciones parece ser tan grande que uno se ve virtualmente obligado a tomar partido por una de ellas. Hasta donde podemos imaginarlo, los debates públicos sin duda continuarán en el futuro. Entretanto, la cuestión de qué podemos hacer al respecto mientras llevamos a cabo nuestra labor como docentes es algo que cada uno de nosotros tendrá que considerar y decidir.